



Université
de Toulouse

THÈSE

En vue de l'obtention du

DOCTORAT DE L'UNIVERSITÉ DE TOULOUSE

Délivré par :

Université Toulouse Jean Jaurès

Présentée et soutenue par :

Claire DUPUY

le jeudi 26 novembre 2015

Titre :

PRATIQUES D'ENSEIGNEMENT ET PRATIQUES COLLECTIVES D'ELABORATION D'UN PROJET « VIE SCOLAIRE »

École doctorale et spécialité :

ED Comportement, Langage, Education, Socialisation, COgnition (CLESCO) : Sciences de l'éducation

Unité de recherche :

UMR Éducation Formation Travail Savoirs (EFTS)

Directeurs de Recherche :

Mr Jean-François MARCEL, Professeur des Universités à l'Université Toulouse Jean-Jaurès

Mr Gwénaél LEFEUVRE, Maître de Conférences à l'Université Toulouse Jean-Jaurès

Rapporteurs

Mme Maria PAGONI, Professeure des Universités à l'Université de Lille 3

Mr Bernard SARRAZY, Professeur des Universités à l'Université de Bordeaux

Autres membres du jury

Mr Richard ETIENNE, Professeur des Universités à l'Université de Montpellier 3

Mr Michel GRANDATY, Professeur des Universités à l'Université de Toulouse

Remerciements

J'adresse mes précieux remerciements :

A mes directeurs,

Jean-François Marcel qui par son exigence, son suivi et sa disponibilité, m'a offert la possibilité de découvrir en moi des ressources et des compétences ignorées, au cours d'un parcours doctoral riche en expériences professionnelles et humaines.

Gwénaél Lefeuvre qui par son écoute, ses encouragements et ses conseils, m'a permis d'enrichir à la fois mes lectures et mon horizon, mais aussi mes arguments et mon analyse.

Aux membres du jury, Maria Pagoni, Michel Grandaty, Richard Etienne et Bernard Sarrazy, pour avoir accepté ce travail d'évaluation.

Aux professeurs, chercheurs, docteurs et doctorants de l'entrée 4, qui ont accompagné mon travail et qui par leurs retours avisés et toujours bienveillants ont participé à son aboutissement. Merci en particulier à Véronique Bedin, Nina Alsoum et Daniel Guy pour la confiance qu'ils m'ont accordée.

A l'ensemble des personnels et élèves de l'établissement qui fut mon terrain de recherche. Pour leur patience, la facilité avec laquelle ils ont accepté ma présence et leur disponibilité. Si ces rencontres, ont participé amplement à mon recueil de données, elles ont été avant tout humaines.

A la petite famille des doctorants avec laquelle je me suis sentie moins seule dans mes doutes, mes remises en questions et mes fous-rires : Madeleine, Christian, Carine, Fatiha, Laurent et bien sur ceux qui sont maintenant « de l'autre côté », les docteurs Lucie, Cédric et Javier.

A Christelle Herraud, Sylvie Fernandes et Sébastien Reynes, pour leur efficacité, leur appui stratégique et logistique constant tout au long de ce parcours.

Aux personnes qui m'ont aidé, à leur façon pour la réalisation de ce travail : Marie-Christine pour sa patience et son savoir-faire, Michelle pour ses conseils avisés, Karine pour son soutien depuis le master, Marie-Luce pour son écoute, Brigitte, Nathalie, Lalie, Elizabeth et Jeannette pour leur soutien dans la dernière ligne droite, et enfin Chantal pour m'avoir accompagnée dans mes défoulements sportifs hebdomadaires.

A Madeleine, que j'ai eu la chance de rencontrer durant ce parcours doctoral, pour son coaching sans faille, sa confiance et toute la complicité que l'on a pu découvrir ensemble.

Dédicaces

A mes parents, pour m'avoir donné le goût de suivre mes idées et m'avoir fait confiance pour les mettre en œuvre.

A mes trois enfants, Ismaël, Christo et Eloïne qui m'ont essentiellement connue, surtout pour la dernière, étudiante. Merci de votre soutien sans réserve, votre joie de vivre et votre compréhension. Si le temps a filé entre nos doigts ces dernières années, gageons qu'à présent nous nous laissons charmer par l'instant présent.

A Pierre, pour sa patience et son amour qui m'ont permis de comprendre que la volonté ne suffit pas toujours, mais que par l'alchimie de nos âmes nous pouvons déplacer des montagnes.

Sommaire

<i>Remerciements</i>	<i>5</i>
<i>Sommaire</i>	<i>7</i>
<i>Introduction générale.....</i>	<i>9</i>
 <i>Première partie :Les éléments de problématisation et leur articulation.....</i>	 <i>17</i>
Chapitre 1 : Les pratiques d'enseignement et les pratiques enseignantes collectives.....	21
Chapitre 2 : La dimension éducative des établissements scolaires : articulation entre les pratiques individuelles et collectives	43
Chapitre 3 : Recherche-Intervention et problématique.....	67
Chapitre 4 : Comment le projet «vie scolaire » lie les dimensions individuelles et collectives au niveau des pratiques éducatives	85
Chapitre 5 : Choix théoriques.....	97
Chapitre 6 : Méthodologie	131
Chapitre 7 : Les récits des pratiques	151
Chapitre 8 : Les dispositifs de recherche.....	177
Chapitre 9 : Une monographie : le cas de l'établissement Gaston Rébuffat .	187
 <i>Seconde partie : volet heuristique</i>	 <i>223</i>
Chapitre 10 : Les pratiques collectives.....	227
Chapitre 11 : La description des pratiques individuelles de dénouement des incidents pédagogiques	261
Chapitre 12 : L'articulation entre l'individuel et le collectif.....	319
Chapitre 13 : Focalisation sur les cas de trois acteurs.....	355
Chapitre 14 : Discussion.....	377
Conclusion générale	397
 <i>Bibliographie.....</i>	 <i>405</i>
<i>Index des auteurs</i>	<i>431</i>
<i>Index des tableaux</i>	<i>435</i>
<i>Index des schémas.....</i>	<i>439</i>
<i>Table des matières</i>	<i>441</i>

Introduction générale

« L'école mobilisée pour former des citoyens ¹ », « Comment défendre les valeurs de la République ² », « Quelle est la responsabilité de l'école dans ces événements ? » peut-on lire ou entendre dans la presse au cours du premier trimestre 2015 suite aux attentats du 7 janvier. Cette dernière, mais aussi les politiques et les intellectuels élèvent leurs voix afin de rappeler l'importance du « vivre ensemble » à l'école. Ces événements ont en effet, fait ressurgir une question latente et ont placé au cœur de l'actualité les pratiques éducatives au sens large.

Si la majorité des voix avance que l'école ne peut à elle seule reconstituer le lien social sans une politique de fond, d'autres évoquent les écarts qui se creusent au niveau des établissements créant de la sorte une école à deux vitesses. Par ailleurs, l'injonction par les politiques éducatives au « vivre ensemble » ainsi qu'au « vivre en faisant ensemble » alimente le débat que les sciences de l'éducation ne peuvent ignorer, sans toutefois céder aux prises de position fondées sur des convictions idéologiques, personnelles ou bien politiques.

Notre travail de recherche, initié bien avant les attentats de janvier, se situe à l'intersection de ces deux grands domaines que sont les pratiques éducatives et la volonté de changement par le travail collectif. Il vise à proposer une analyse globale des relations entre les premières au sein de la classe et les pratiques collectives au cours de l'élaboration d'un projet.

1. Le choix d'un sujet et d'une démarche de recherche

Les conditions d'émergence du sujet et de la démarche de recherche sont profondément liées. Depuis toujours, bien avant d'être mère et enseignante, nous nous sommes interrogée sur l'éducation des enfants et plus spécifiquement sur la façon dont on pouvait leur apprendre les règles de vie dans une démarche la plus expérimentale possible, loin des principes disciplinaires. La curiosité alimentée par nos lectures de *Libres enfants de Summerhill* (Neill, 1985), à l'école de La Neuville (Ortoli et Amram, 1990), nous a incité à devenir professeur des écoles afin de nous confronter à la pratique. Après quelques années d'enseignement et

¹ Le monde du 22 janvier 2015

² France culture, 14 janvier 2015

d'expériences diverses, le besoin de renouveler les sources de nos réponses s'est fait sentir et nous a encouragé à entreprendre une nouvelle formation. Ces questionnements au fil du temps, nous ont ainsi conduits à un master en sciences de l'éducation portant sur les relations entre les pratiques de la discipline en classe et les pratiques collectives de l'établissement.

Alors que nous souhaitions prolonger nos recherches dans cet axe, un incident inattendu nous a permis de mettre en œuvre nos ambitions. En effet, aux prémices de notre doctorat, l'UMR à laquelle nous appartenons a été sollicitée par un établissement afin de l'aider à élaborer un nouveau projet de « vie scolaire ». Très rapidement, nos directeurs et nous-mêmes avons établi le lien possible entre nos axes de recherche et l'opportunité d'une intervention sur le terrain suite à une demande sociale. Dès lors, une démarche de recherche-intervention était actée.

Cette opportunité nous a motivée pour plusieurs raisons dont :

- la première, d'ordre personnel, dans le but de découvrir et acquérir une expérience professionnelle différente de celles que nous connaissons, et éventuellement transférable si nous envisageons une nouvelle orientation professionnelle ;
- la seconde, plus spécifique au monde scientifique, pour éprouver une démarche de recherche que nous ne connaissons pas, mais qui défend l'utilité sociale du chercheur. Au-delà des questionnements sur les pratiques, que nous avons initiés dans nos recherches précédentes, nous pouvions (enfin) participer au changement en l'accompagnant, mais aussi nous interroger sur la place du chercheur dans la cité.

Cette thèse rend compte de ce travail qui lie à la fois la recherche au sujet des pratiques et l'intervention sur le terrain et, qui par conséquent apporte une plus-value que nous développons dans ce travail.

2. Un enjeu heuristique : une approche globale des pratiques d'enseignement et des pratiques collectives

L'objectif principal de cette recherche est d'étudier le lien entre les pratiques de l'enseignant au sein de la classe lors d'incidents relatifs à l'ordre scolaire et les pratiques collectives d'élaboration d'un projet « vie scolaire ». En effet, nous considérons que le contexte dans lequel les pratiques s'effectuent n'est pas sans influence sur elles. Nous nous situons ainsi dans une perspective globale dans laquelle ne dominent ni les structures sociales ni les acteurs.

A partir de ce postulat, cinq éléments principaux que nous articulons entre eux afin de construire une problématique cohérente, orientent ce travail.

- Les pratiques enseignantes

Nous considérons qu'elles sont complexes, pourvues de plusieurs dimensions et se déploient largement en dehors du cadre cellulaire de la salle de classe. De plus, elles peuvent être source de développement professionnel. Nous les abordons dans deux dimensions : **les pratiques d'enseignement**, réservées aux pratiques individuelles caractérisées par le face à face avec les élèves, **et les pratiques collectives**. Nombre de travaux présentent les pratiques collectives et

leurs conditions souvent difficiles de mise en œuvre, tout comme les injonctions liées à ces dernières. A l'instar des pratiques individuelles, si le travail collectif constitue un fonctionnement opérationnel, il peut être source de développement professionnel.

- **Les pratiques éducatives**

Dans l'ensemble des pratiques éducatives, nous abordons celles qui se situent à l'articulation des pratiques d'enseignement et des pratiques collectives. Souffrant d'une séparation historique entre les apprentissages cognitifs et comportementaux, les pratiques éducatives demeurent néanmoins au cœur du collectif et se matérialisent, dans notre cas, dans l'ordre scolaire. Le défi que nous relevons consiste à définir, caractériser et analyser les pratiques qui visent à résoudre les perturbations quotidiennes et ordinaires des enseignants en situation d'enseignement.

- **La recherche-intervention**

Comme nous l'avons présenté *supra* et sur laquelle nous revenons ci-dessous, la démarche de recherche-intervention alimente amplement à notre problématique, par sa double visée transformative et heuristique, ses modalités et la posture qu'elle engendre pour le chercheur-intervenant.

- **Le projet**

Si les pratiques éducatives peuvent être repérables à la jonction entre les pratiques individuelles et collectives des enseignants, le projet articule ces mêmes dimensions dans l'objet du projet « vie scolaire ». Le concept de projet, riche et complexe, abondamment exploité, apporte à la fois un objectif à ces pratiques collectives, mais également des principes et une démarche.

Somme toute, au-delà de l'actualité, des nouvelles résolutions et des demandes de l'institution, l'articulation des pratiques éducatives individuelles et collectives des enseignants demeure un débat de fond. Si une volonté de changement souffle ces derniers temps sur ce sujet, ce travail participe à son échelle et à sa façon à la recherche d'une meilleure connaissance de ce dernier.

3. Un enjeu épistémologique : développer une démarche de recherche-intervention

Le choix de la démarche de recherche-intervention n'est pas neutre, dans le sens où cette dernière défend une vision ouverte de la science, liant la recherche et l'action, les sciences de l'éducation et la demande sociale. Toutefois, cette démarche nécessite une réflexion fine et étayée tant au niveau épistémologique que pratique, ainsi qu'une certaine humilité à la fois face aux acteurs de terrain et face aux résultats escomptés.

Le déroulement de la recherche-intervention permet ainsi de mettre en lumière les jeux de pouvoir entre les différents acteurs impliqués, lors de situations formelles ou non, chercheurs-intervenants compris, et d'analyser dans quelles mesures ces jeux participent à organiser les pratiques collectives, voire influent sur les pratiques individuelles.

Si par nature, l'intervention se place sous le signe de l'inachèvement, telle est la formule d'Ardoino (1980), nous nous interrogeons sur la fin de cette dernière, le terme « fin » étant considéré dans ses deux acceptions. Suite à la demande de changement formulée par les

commanditaires, et une fois la recherche-intervention accomplie, que pouvons-nous avancer quant au changement attendu, voire produit ?

L'élaboration du projet « Vie scolaire » est achevée, la réponse à la commande est donnée. Mais, finalement, avance ce même auteur, « ce qui change peut-être, réellement, dans le cours de l'intervention, c'est le *regard*³ porté par les acteurs sur la situation qu'ils subissaient jusque-là sans très bien la comprendre, du fait de sa complexité et de son opacité ». La démarche de recherche-intervention permettrait ainsi une élucidation de la part des individus face à la situation et par là un développement des capacités critique vis-à-vis de la situation et vis-à-vis de leurs propres pratiques.

D'où l'importance de la posture du chercheur-intervenant, qui d'une part, comme le cite Marcel (2013) se construit par un jeu sur la distance avec les acteurs, en tension entre « proximité » et « distance » dans l'accompagnement, et d'autre part, implique de rester vigilant sur la clairvoyance de ses actes : ne pas être dupe de ses actions afin de ne pas duper les autres.

4. Un enjeu méthodologique : expérimenter les pratiques en récits

Une nouvelle méthodologie pour étudier les pratiques n'a pas lieu d'être si elle n'apporte aucun atout à la compréhension de ces dernières.

Dans cette perspective, la méthodologie des pratiques en récit se révèle être pertinente pour notre cas en particulier. En effet, étant donné que nous cherchons à caractériser et analyser les pratiques de dénouement des incidents pédagogiques, donc contingents, nous pouvons rapidement percevoir les intérêts de cette méthodologie que nous développons dans ce travail de thèse.

Toutefois, mettre en place une méthodologie pour une recherche seulement, même si cela n'est pas insensé, semble astreignant. Il s'avère cependant que la mise en récit des pratiques se situe dans une démarche épistémologique précise qui prend en compte la dualité de l'action et donc la nécessité de sa lecture plurielle. De fait, même profane et ouverte à la critique constructive, elle se veut transférable et adaptable à d'autres sujets de recherche.

Cette position d'explorateur d'une méthodologie, évidemment largement épaulée par nos directeurs, nous a offert le goût de l'aventure, de la « première fois ». Sans prétention, nous avons participé à « l'ouverture d'une voie » qui ne demande qu'à être explorée, consolidée, voire patinée.

De fait, non seulement cette occasion nous a permis de découvrir des auteurs, des recherches, des chercheurs, des livres et des réflexions à ce sujet, mais elle aura aussi contribué généreusement à l'éveil de notre curiosité, d'une réflexion personnelle sur la place de l'écrit et du récit dans la recherche.

Finalement, la boucle aura été bouclée lors de la finalisation et de la rédaction de ce travail, à travers des questionnements suivants : quelle est notre place en tant qu'auteure, doctorante, chercheure-intervenante ? L'ensemble de notre travail n'est-il non pas la découverte d'un

³ en italique dans le texte

savoir préexistant, mais la découverte de soi-même, tel un parcours initiatique, sous le regard d'autrui, aidant et bienveillant ?

5. L'architecture du document

Nous avons structuré notre travail d'écriture autour deux parties, elles-mêmes divisées en plusieurs chapitres qui posent le cadre général de notre recherche. Dans l'ensemble du document, nous proposons des renvois aux annexes situées sur le CD-ROM qui complètent et illustrent les éléments apportés dans ce travail.

La première partie comprend les éléments de problématisation et leur articulation suivis du contexte, et la seconde partie présente le volet heuristique et la discussion.

5.1. Première partie : les éléments de problématisation et leur articulation

La première partie comprend neuf chapitres. Elle a pour objectif de décrire les éléments constitutifs de la problématique et de montrer d'une part en quoi l'interaction entre ces éléments constitue la problématique de notre recherche et d'autre part en quoi cette problématique nous semble pertinente.

5.1.1. Les éléments de la problématique

Les quatre premiers chapitres présentent les éléments de la problématique et montrent en quoi ils peuvent s'articuler entre eux afin d'aboutir à un questionnement.

Cette partie s'ouvre sur un chapitre dans lequel nous proposons nos premiers positionnements quant à l'étude des pratiques d'enseignement et des pratiques enseignantes collectives. Il s'appuie sur la complexité du travail enseignant pour aborder les pratiques d'enseignement à partir d'un modèle quaternaire qui permet d'envisager ces dernières de façon systémique. Les pratiques collectives sont décrites à partir des formes et des configurations du travail collectif, mais aussi des conditions qui orientent leur mise en œuvre. Enfin, un état des lieux concernant l'articulation entre les pratiques individuelles et collectives clôt ce chapitre. Nous postulons que l'articulation entre les pratiques individuelles et collectives ne se limite pas à l'aspect organisationnel ; les relations humaines et les interactions entre les acteurs participant activement au processus.

Dans cette perspective d'articulation entre les pratiques individuelles et collectives, nous abordons, dans un deuxième chapitre, la dimension éducative des établissements scolaires. Dans un premier temps, la fonction éducative est présentée dans le système scolaire pour être ensuite déclinée selon sa dimension collective au niveau des pratiques. Ce chapitre nous permet, à partir de la question de la discipline et de l'ordre, de circonscrire et nommer notre objet de recherche : les pratiques de dénouement d'incident pédagogiques (ou pratiques DIP) au cœur des pratiques éducatives.

Dans le troisième chapitre de cette première partie, nous présentons la démarche de recherche-intervention d'un point de vue théorique, mais aussi contextuel : de quelle façon cette démarche a-t-elle émergé suite à une demande sociale et dans quelles conditions nous y

avons répondu. S'en suivent les modalités de la recherche-intervention ainsi que leurs mises en œuvre sur le terrain, et la posture du chercheur-intervenant.

Le quatrième chapitre de cette partie contribue à illustrer les articulations entre les chapitres précédents à travers le projet « vie scolaire » d'un établissement du second degré. Au-delà du concept de projet, que nous abordons au début du chapitre, le projet « vie scolaire » apporte une dimension éducative à l'interface individuel/collectif. La démarche d'élaboration du projet termine le chapitre, illustré par notre travail de terrain.

5.1.2. Les matériaux conceptuels

Les chapitres précédents nous ont conduits à faire émerger nos deux axes de recherche dont le premier au sujet du lien entre les pratiques collectives d'élaboration du projet « vie scolaire » et les pratiques de dénouement d'incident pédagogiques, et le second à propos de l'incidence de l'élaboration du projet sur les pratiques collectives des acteurs de l'établissement et des enseignants en particulier. Par conséquent, la partie conceptuelle présentée dans le chapitre 5 décline les théories contribuant à mettre à jour différents processus entre les acteurs au niveau des pratiques d'enseignement mais aussi des pratiques collectives ainsi qu'au niveau de l'articulation de ces dernières.

Concernant les pratiques individuelles, nous convoquons le pouvoir d'agir, défini en ce qui est effectivement possible dans la singularité des situations, qui nous permet de percevoir des variabilités au niveau des pratiques DIP d'un même acteur lors d'un incident à partir d'indicateurs que nous présentons. Ensuite, par l'approche stratégique, nous visons à déceler les modes de coordination entre les acteurs lors de l'élaboration du projet « vie scolaire ». En nous appuyant sur cette théorie, nous développons la proposition selon laquelle les groupes de travail formés lors de cette élaboration sont primordiaux dans les rapports de dépendance entre les acteurs. Enfin, dans une perspective englobante et circulaire, nous mettons en lien l'action individuelle des acteurs et les structures dans lesquelles ils agissent, en l'occurrence celles engendrées par l'élaboration du projet, à l'aide de la théorie de la structuration.

5.1.3. Les choix méthodologiques

Afin de répondre aux questions précédentes, nous fondons notre méthodologie sur la double lecture, qui consiste à différencier le contexte pour l'enseignant et le contexte pour le chercheur. Dans cette perspective et cherchant à décrire au mieux les pratiques DIP, nous opérationnalisons ce postulat dans la mise en récit des pratiques, méthodologie innovante que nous décrivons dans le chapitre 7. Elle se fonde sur trois schémas narratifs distincts, chacun étant associé à un contexte précis (de l'enseignant, du chercheur et le troisième qui en fait la synthèse). Afin de recueillir les données nécessaires à l'analyse, nous avons mis en place différents dispositifs, à la fois pour les pratiques individuelles, mais aussi pour les pratiques collectives, que nous présentons par la suite. Quant à notre recueil de données, il s'appuie d'une part, sur l'observation à trois reprises lors des différentes phases d'élaboration du projet « vie scolaire », de 11 enseignants, ceci pour les pratiques individuelles, et d'autre part sur l'observation et la participation de l'ensemble des réunions concernant l'élaboration du projet, ainsi que sur une présence assidue dans l'établissement, pour les pratiques collectives. Cette étude détaillée constitue une monographie d'un établissement d'enseignement agricole.

5.2. Seconde partie : le volet heuristique et la discussion

La seconde partie de cette thèse, qui comporte 5 chapitres, s'attache à décrire les résultats obtenus lors de l'analyse.

5.2.1. L'analyse des pratiques collectives et individuelles

Dans un premier chapitre de cette seconde partie, nous présentons les résultats concernant les pratiques collectives, c'est-à-dire l'analyse des relations entre les individus des différents groupes d'élaboration du projet, et cela pour deux phases différentes d'avancement. Ce chapitre permet de mettre à jour les différents jeux entre les acteurs de l'établissement lors de l'élaboration du projet « vie scolaire » et montre que les rapports de pouvoir entre les acteurs ont varié entre les deux phases. Le deuxième chapitre est consacré à la description des pratiques individuelles de dénouement d'incidents pédagogiques. Cette dernière s'appuie sur deux démarches : la première d'analyse thématique des récits s'appuyant sur les structures narratives et s'attachant aux extraits des récits, la seconde, à partir de statistiques s'appuyant sur des variables organisées en fonction des schémas narratifs. A l'issue de ce chapitre, certains éléments des pratiques DIP apparaissent comme stables alors que d'autres varient en fonction des enseignants.

5.2.2. L'articulation entre l'individuel et le collectif et son illustration

Le troisième chapitre de cette partie consiste à croiser les résultats précédents afin de vérifier s'il existe un lien entre les pratiques d'enseignement et les pratiques collectives d'élaboration du projet. Pour cela deux variables sont testées : d'une part celle relative à l'appartenance des enseignants aux différents groupes de travail concernant l'élaboration du projet « vie scolaire », et d'autre part, celle concernant les phases d'élaboration du projet. Nous montrons qu'il existe d'une part des différences entre les pratiques DIP des enseignants appartenant aux différents groupes de travail et d'autre part lors des deux phases d'élaboration du projet, mais ces différences ne seraient pas dues à l'appartenance des enseignants aux différents groupes. Nous décrivons ensuite trois cas spécifiques d'enseignants qui permettent de comprendre en détail comment s'articulent individuellement et en contexte les pratiques collectives et les pratiques DIP.

5.2.3. La discussion

Le dernier chapitre conclut par une synthèse de notre travail et propose une nouvelle lecture de ce dernier à travers l'enquête de Dewey. L'incident survenu en classe peut être perçu comme porteur de déséquilibre mais aussi de nouvelle expérience. Il en est de même pour le projet qui peut s'apparenter à une rupture collective créative.

Première partie :

Les éléments de
problématisation et
leur articulation

Introduction à la première partie

« La vie, c'est le truc qui passe pendant qu'on multiplie les projets ». John Lennon

« Et à quoi bon exécuter des projets, puisque le projet est en lui-même une jouissance suffisante ». Charles Baudelaire

Cette première partie de la thèse a pour thématique transversale la présentation générale de la recherche, cette dernière considérée comme un tout contextuel, et non une série d'objets ou d'événements isolés. De la sorte, nous nous inscrivons dans une démarche qui réfute une conception subjectiviste de la situation ainsi que la réduction de celle-ci à une difficulté intellectuelle, mais y intégrant les interactions avec l'environnement au sens large.

Cette partie, qui comprend 9 chapitres, présente tout d'abord les éléments de problématisation dans les 5 premiers chapitres, les 4 derniers sont consacrés à la méthodologie, aux dispositifs mis en œuvre et à la présentation du terrain.

Les trois premiers chapitres de cette thèse exposent les éléments constitutifs perceptuels de notre recherche. **Le chapitre 1** présente le caractère complexe et multidimensionnel des pratiques enseignantes en s'attachant à la fois aux pratiques individuelles mais aussi collectives dans les établissements scolaires. Dans **le chapitre 2** nous poursuivons la présentation des éléments de problématisation à travers l'exploration des pratiques éducatives qui sont un exemple d'articulation des pratiques individuelles et collectives. Au cœur des pratiques éducatives nous présentons les pratiques de l'ordre et plus particulièrement les pratiques de dénouement d'incidents pédagogiques. **Le chapitre 3**, aborde une démarche spécifique de recherche : la recherche-intervention, que nous présentons et illustrons par notre travail. Enfin, dans **le chapitre 4**, nous montrons une articulation possible des trois premiers, nous présentons le concept de projet et la façon dont nous l'abordons dans cette recherche. Ensuite, **le chapitre 5** est consacré à la présentation des éléments conceptuels ainsi que leur articulation donnant ainsi lieu à la problématique stipulant qu'il existe un lien entre les pratiques collectives et les pratiques individuelles chez les enseignants. Ce lien peut être mis en évidence à travers les pratiques éducatives et plus spécifiquement au niveau des pratiques de l'ordre et de dénouement d'incidents pédagogiques. Les chapitres **6, 7, 8, et 9** qui closent cette première partie sont consacrés à la méthodologie utilisée, au dispositif mis en œuvre et à la présentation du terrain de recherche⁴.

⁴ Les détails sur le contenu de chaque chapitre sont explicités dans les introductions de ces derniers.

Objectifs de la première partie		
Décrire les éléments constitutifs de la recherche et montrer d'une part en quoi l'interaction entre ces éléments constitue la problématique et d'autre part en quoi cette problématique nous semble pertinente.		
Chapitre 1 à 4 : Localisation et détermination des éléments de la problématique	Chapitre 1 Les pratiques d'enseignement et les pratiques enseignantes collectives	Décrire les pratiques enseignantes individuelles, les pratiques enseignantes collectives et montrer en quoi l'articulation entre les deux ne se limite pas à l'aspect organisationnel, les relations humaines et les interactions entre les acteurs participant activement au processus.
	Chapitre 2 La dimension éducative des établissements scolaires : articulation entre les pratiques individuelles et collectives	Expliciter le lien entre les pratiques individuelles et collectives en l'axant sur les pratiques éducatives et les pratiques de l'ordre et plus spécifiquement sur les pratiques de dénouement d'incidents pédagogiques.
	Chapitre 3 Recherche-Intervention et problématique	Décrire et expliquer la démarche de recherche-intervention et ses modalités. Etablir en quoi cette démarche a participé à notre problématique de recherche.
	Chapitre 4 Comment le projet « vie scolaire » lie les dimensions individuelles et collectives au niveau des pratiques éducatives	Expliciter comment le concept de projet à travers le projet « vie scolaire » peut participer à l'articulation des dimensions individuelles et collectives des pratiques éducatives au sein des établissements.
Présentation des matériaux conceptuels	Chapitre 5 Choix théoriques	Présenter les théories choisies afin de traiter les différents éléments en jeu : pratiques individuelles, pratiques collectives et articulation entre les deux.
Chapitres 5 à 9 : Choix méthodologiques	Chapitre 6 Méthodologie	Décrire les principes méthodologiques et les procédures du recueil de données
	Chapitre 7 La méthodologie du récit des pratiques	Décrire la mise en récit des pratiques et opérationnaliser cette méthodologie.
	Chapitre 8 Les dispositifs de recherche	Présenter les dispositifs mis en œuvre pour cette recherche : pour les pratiques individuelles et pour les pratiques collectives
	Chapitre 9 Monographie de l'établissement G. Rébuffat	Présentation du lycée agricole, des acteurs et du contexte d'élaboration du projet « vie scolaire »

Chapitre 1

Les pratiques d'enseignement et les pratiques enseignantes collectives

Ce premier chapitre, a pour but de présenter les pratiques individuelles et collectives des enseignants ainsi que leurs articulations. Dans un premier temps nous exposons comment nous inscrivons les pratiques enseignantes dans l'analyse du travail enseignant. Ensuite, nous présentons les enjeux du travail collectif au sein des établissements avant d'achever ce chapitre en présentant comment l'articulation entre les pratiques individuelles et collectives peuvent être un objet de recherche pertinent.

1. Du travail enseignant aux pratiques d'enseignement

Le développement de cette partie présente une revue de travaux scientifiques proches de la notion de travail enseignant⁵ afin de rendre compte de sa diversité et des transformations que cette notion a subies ces dernières années, et notamment celle intégrant le travail hors de la salle de classe. Nous centrons dans un premier temps notre propos sur le travail enseignant au sein de la classe avant de caractériser la notion de pratiques.

1.1. Le travail enseignant

1.1.1. Un travail complexe

Le travail enseignant est avant tout associé à une activité individuelle dans un espace confiné. Il s'avère, en effet que l'ensemble des établissements scolaires repose sur une structure cellulaire de la classe, « une école repose sur le plan de son organisation sociophysique, sur un dispositif simple et très stable : des classes, c'est-à-dire des espaces relativement fermés dans lequel des enseignants travaillent séparément en y accomplissant l'essentiel de leur

⁵ En général, sans distinguer le premier ou le second degré.

tâche » (Tardif et Lessard, 1999, p.56). Les enseignants y occupent un rôle et un statut centraux, séparés les uns des autres dans un « lieu soustrait au regard des autres », leur travail est donc également « cellulaire » (*ibid.*, p.57). Même si des aspects collectifs apparaissent, aspects que nous développerons plus loin, leur travail est accompli habituellement individuellement⁶ et en solitaire face au groupe d'élèves. Mais le travail enseignant comporte également un aspect relationnel. En effet, les enseignants travaillent avec des élèves ou un collectif d'élèves et non avec des individus pris un à un. Ceci a pour conséquence que même si le lieu de la classe est clos, le travail de l'enseignant est collectif et de surcroît possède un caractère visible par les autres élèves. Ce double aspect du collectif, à la fois *devant* et *avec* les élèves, constitue une contrainte importante pour l'enseignant, qui sous le regard constant des élèves, peut développer une certaine vulnérabilité, voire difficulté (Tardif et Lessard, 1999). De plus, ses actions observables par l'ensemble de la classe peuvent dans le cas d'incidents disciplinaires, avoir des conséquences sur les réactions des autres élèves ne serait-ce que par les marges de manœuvre qu'ils sont susceptibles d'en déduire. De la sorte, le travail enseignant possède non seulement une dimension cognitive, mais aussi émotionnelle et affective.

La complexité du travail enseignant apparaît également dans la double tâche à laquelle ils se voient assignés au sein de leur classe : socialiser et instruire les élèves. Pour ce faire, il s'agit à la fois de maintenir l'ordre dans la classe dans le but de faire apprendre les élèves, et ceci relève d'une tâche de socialisation, mais aussi de veiller à l'apprentissage des connaissances scolaires par les élèves (*ibid.*). Le travail enseignant se définit donc comme une tâche d'une grande complexité qui dépend de l'environnement, des buts fixés par l'organisation et des moyens dont il dispose pour les atteindre.

Nous proposons ici une première approche du travail enseignant, au travers de la définition de la classe telle que la donne Tardif et Lessard : « la classe comporte les caractéristiques suivantes : il s'y produit des tâches et des événements *multiples* et *simultanés*, lesquels se déroulent selon une certaine *immédiateté* et une certaine *rapidité* ; ils comportent de *l'imprévisibilité* ; ils sont *visibles*, c'est-à-dire publics ; enfin, ils se déroulent selon une trame temporelle, *historique*, qui renvoie à leurs conséquences sur les événements et les tâches à venir dans la classe⁷ » (*ibid.*, p.70). Les auteurs ajoutent que cette activité est interactive et significative. Cette approche nous semble intéressante à plusieurs titres, d'une part elle rend compte du caractère complexe et varié des activités, mais également elle pointe un aspect temporel à la fois relatif à la vitesse, mais aussi à l'inscription de ces activités dans un continuum plus large. Nous verrons plus loin comment nous proposons de traduire cette complexité dans une modélisation adaptée.

1.1.2. Un travail contextualisé

Si la présentation précédente a montré une certaine stabilité spatiale et temporelle dans les caractéristiques du travail enseignant, depuis quelques décennies, les transformations générales de la société ainsi que celles des politiques scolaires ont induit des changements dans ce travail. Comme souligné par certaines études en éducation, le travail des enseignants

⁶ A l'exception des enseignants accompagnés par des Auxiliaires de Vie Scolaire et/ou par des Agents Territoriaux Spécialisés des Ecoles Maternelles dans le primaire.

⁷ Les mots en italique le sont dans le texte original

évolue, se complexifie et s'intensifie (Maroy, 2005). Une large part de la littérature rend compte de ces modifications (changement des publics (Demailly, 1987 ; Rayou et Van Zanten 2004), temps de travail des enseignants (Tardif et Lessard, 1999 ; Barrère 2002a), augmentation des prescriptions (Amigues, 2007 ; Piot 2009), mais nous ne mentionnons ici que celles relatives à la gestion de classe, le changement concernant l'aspect collectif étant développé dans la partie suivante.

A la fin du XXe siècle émerge ainsi une image plus composite de l'activité enseignante s'opposant à celle d'un travail unifié. En effet, le contexte, parfois difficile dans certains quartiers diversifie les statuts, les conditions de travail et le travail lui-même (Lantheaume, 2008). Le contexte prend alors une nouvelle dimension, et sous l'influence du pragmatisme de Dewey, un rôle déterminant est attribué à la situation qui intègre l'ensemble des interactions entre les personnes d'une part et entre ces dernières et les objets d'autre part. Non plus réduite au cadre de l'action, la situation entre en interaction avec l'action et avec le sujet qui la construit. De plus, pour Dewey (1938) la situation porte également l'empreinte de l'historicité de l'individu. Ce caractère dialogique de la relation à la situation ouvre alors de nouveaux possibles pour la compréhension du travail en général et dès lors s'accompagne d'un changement de posture : « désormais, comprendre le travail exige de se situer du côté de ceux qui travaillent » (Lantheaume, 2008).

Ces nouvelles perspectives permettent d'une part d'envisager le travail sous différents aspects dont l'un d'entre eux comme source éventuelle de développement psychologique et professionnel (Clot, 2004) et d'autre part éclairent le fait que le travail ne peut se comprendre qu'en contexte. En replaçant les enseignants au cœur de leur activité, l'émergence des travaux sur le travail enseignant défend l'importance de leur autonomie, même si les politiques des « bonnes pratiques » restent très présentes dans l'univers professionnel.

1.2. L'entrée par les pratiques

Nous présentons ici le travail enseignant à travers la notion de pratiques laquelle s'est développée comme un objet plus spécifique de recherche (Bru, 2002).

1.2.1. Des pratiques d'enseignement aux pratiques enseignantes

Il s'avère que le concept de pratiques en éducation a principalement été traité en sciences humaines, ces dernières décennies, du côté de l'enseignant au sein de la salle de classe ou se limitant au temps de travail devant les élèves. A titre non exhaustif, citons différents courants qui ont traversé le domaine des pratiques enseignantes : le paradigme processus-produit (Doyle, 1986), la didactique des disciplines (Chevallard, 1985), l'efficacité des pratiques d'enseignement (Bressoux, 1994 ; Dupriez 2007a ; Dumay et Vause, 2008) et les travaux se référant à la didactique professionnelle (Vinatier, 2013) auxquels nous ajoutons enfin les travaux mettant en jeu les processus interactifs et contextualisés de la pratique d'enseignement (Altet, 1994 ; Bru, 2002).

La restriction des travaux aux pratiques devant les élèves peut s'expliquer par la faible variété des tâches professionnelles prescrites et effectives des enseignants au sein des établissements scolaires, que ce soit en France ou ailleurs : « pendant très longtemps, l'école nord-américaine

a reposé principalement – pour ne pas dire uniquement – sur le travail des enseignants dont la tâche centrale et souvent exclusive consistait à entrer dans une classe et y travailler la journée durant avec un groupe d'élèves. » (Tardif et Levasseur, 2004). Aujourd'hui, au contraire, une diversité croissante des tâches professionnelles des enseignants au primaire comme au secondaire fait jour (Tardif et Lessard, 1999 ; Marcel, 2002 ; Barrère, 2002a ; Maroy, 2005). Ces derniers doivent dorénavant prendre en charge des tâches d'enseignement, mais également des tâches de collaboration et de travail collectif avec plusieurs autres acteurs professionnels présents dans l'établissement scolaire.

Dans le but de nommer cette différenciation des tâches, nous distinguons les pratiques enseignantes qui correspondent à « l'ensemble des pratiques professionnelles de l'enseignant » (Marcel, Dupriez et Perisset Bagnoud, 2007, p.9) et nous réservons les pratiques d'enseignement « au sous ensemble des pratiques caractérisées par le face à face pédagogique, c'est-à-dire celui d'un enseignant (majoritairement seul) face à un groupe d'élèves, le plus souvent dans une classe, dans des situations mettant en jeu des savoirs scolaires » (*ibid.*). A travers cette distinction, nous défendons l'idée que par le choix d'une approche systémique contextualisée s'appuyant sur un positionnement épistémologique de l'action, l'étude des pratiques enseignantes permet d'envisager d'autres formes de pratiques plus ouvertes sur l'environnement.

1.2.2. Un modèle des pratiques : l'approche systémique

Des recherches centrées sur les pratiques les plus efficaces aux travaux à visée compréhensive ou transformative, l'analyse des pratiques enseignantes revêt de multiples cadres théoriques et méthodologiques. Toutefois, aujourd'hui, la plupart des travaux dépassent ce dilemme entre les premières visant à en décrire les différents aspects et les secondes visant à mettre en relations les pratiques déclarées des enseignants avec les acquisitions des élèves, et intègrent le caractère multidimensionnel de l'action enseignante tout en confirmant sa variabilité.

Parmi les modèles prenant en compte la complexité des pratiques, mentionnons ceux développés par Altet (2002) et Bru (1991, 2002) qui permettent d'étudier la pratique enseignante à partir de plusieurs variables non hiérarchisées. Altet définit la pratique comme : « l'ensemble des comportements, actes observables, actions, réactions, interactions, mais elle comporte aussi les procédés de mise en œuvre de l'activité dans une situation donnée par une personne (Altet, 2002, p.85-86). Pour Bru, « le système enseignement-apprentissage se présente comme un ensemble de sous-systèmes qui entretiennent entre eux et avec leur environnement de multiples échanges. » (Bru, 1991, p.51), il le nomme l'approche systémique (Bru, 2002). En intégrant à la fois l'enseignant, l'apprenant et la situation, ces nouveaux modèles permettent dans un premier temps de critiquer les précédents, mais aussi de modéliser le système enseignement-apprentissage. La lecture multicausale, qui prend en compte l'environnement des pratiques étudiées, la notion de causalité circulaire et non linéaire, permet de dépasser l'opposition entre partisans de l'étude des pratiques enseignantes axées uniquement sur l'enseignant, et chercheurs centrés uniquement sur le contexte. Par conséquent, ce modèle systémique remet en cause nombre d'approches qui se sont centrées sur la transférabilité des méthodes d'enseignement, par exemple, en recherchant les meilleures pratiques.

Multidimensionnelle et englobante, la notion de pratique peut être étudiée à partir de ses composantes et des variations de celles-ci nommées « variables d'action » ou organisateurs de la pratique ; les choix par l'enseignant de certaines variables parmi d'autres s'établissant en fonction du contexte général. De la sorte, le modèle proposé permet de décrire la variation et l'interdépendance des variables didactiques et pédagogiques mises en œuvre par les enseignants en situation de classe, laissant la possibilité d'identifier les configurations de pratiques dominantes chez un ou plusieurs enseignants, ainsi que la variation de ces configurations dans le temps.

Ainsi, les pratiques sont identifiées non comme statiques et figées dans le temps, mais comme évolutives et en interaction avec le contexte. Par conséquent, l'analyse de ces dernières induit de dépasser la juxtaposition d'explications et d'opter pour un regard distancié permettant de lire et relier celles-ci à un mouvement d'ensemble porté par des processus organisateurs.

1.3. L'analyse des pratiques enseignantes

Au cœur de notre recherche, la notion de travail enseignant et plus spécifiquement des pratiques enseignantes s'avère être un élément fondamental de notre question de départ. Cette notion, opérationnalisée à travers le dispositif méthodologique des récits des pratiques (développé *infra*), est explicitée ci-dessous sous deux angles venant alimenter les approches précédentes et aboutissant au modèle quaternaire des pratiques.

1.3.1. Le processus de contextualisation

Dans cette perspective, Marcel (1998, 2002) part du modèle systémique et le prolonge par le concept de contextualisation qu'il définit « comme l'ensemble des processus interactifs reliant un enseignant agissant et les contextes de son action. » (1998, p.86). L'enseignant modifie son environnement qui le modifie aussi, chacun étant modifié par l'autre. Si le processus de contextualisation désigne les relations interactives entre l'enseignant et le contexte, le processus n'est pas linéaire dans le temps, d'où la nécessité de différencier deux contextes : le contexte pour l'enseignant et le contexte pour le chercheur. Le contexte pour l'enseignant correspond à l'ensemble des éléments de l'environnement que l'enseignant prélève pour construire son action alors que le contexte pour le chercheur renvoie à « une partie de l'environnement découpée par le chercheur en fonction de critères qu'il juge pertinents de prendre en compte pour étudier les pratiques enseignantes. » (Marcel, 2002, p.105). Nous sommes donc en présence de deux contextes, deux lectures des pratiques ; une lecture du point de vue de l'enseignant qui est qualifiée d'intrinsèque et une lecture du point de vue du chercheur, qui est qualifiée d'extrinsèque. Cette dernière permet de prendre en compte des éléments qui ne sont pas forcément conscientisés par l'enseignant. Ainsi, nous pouvons étudier les pratiques enseignantes dans les contextes de leur actualisation et les soumettre à une double lecture articulant d'une part le sens que l'enseignant donne à son action avec d'autres parts, le point de vue de l'observateur sur ces pratiques. Par ailleurs, le terme de contextualisation s'est étendu au concept, car il prend en compte une approche systémique, la méthodologie de la double lecture et au niveau empirique le repérage des processus de contextualisation.

1.3.2. Un système des pratiques professionnelles

Objet d'étude complexe, nous l'avons vu, le travail enseignant met en relation plusieurs processus interdépendants non hiérarchisés, avec lesquels interagit l'enseignant. Ainsi, il semble nécessaire d'appréhender le travail enseignant comme tout autre travail humain, c'est-à-dire dans la totalité de ses composantes, ancré dans un fonctionnement organisationnel spécifique ayant ses buts propres, ses connaissances et technologies, ses modalités d'évaluation, son objet de travail (les élèves) dont la nature a des conséquences importantes sur les travailleurs (Tardif et Lessard, 1999).

Pour illustrer la diversité des composantes du travail enseignant, Marcel (2004) a proposé d'élargir le contexte de la classe afin d'englober dans les pratiques enseignantes les pratiques hors de la classe. En s'appuyant sur l'approche systémique, il présente l'existence de plusieurs pratiques professionnelles qui interagissent mutuellement, chaque catégorie de pratique étant vue comme un sous-système d'un système général. Ainsi définit-il le système des pratiques professionnelles de l'enseignant du primaire (SPPE).

« Ces différents sous-systèmes sont envisagés en interrelation entre eux et nous pourrions dire, quitte à être un peu rapide, qu'il défend l'hypothèse que les pratiques d'enseignement individuelles dans la classe ne sont pas indépendantes des pratiques collectives des enseignants dans l'école (et réciproquement). » (Marcel, 2004, p.94).

Ce modèle présente de manière heuristique une catégorisation des pratiques professionnelles des enseignants dans le contexte du primaire, parfaitement adaptable au secondaire.

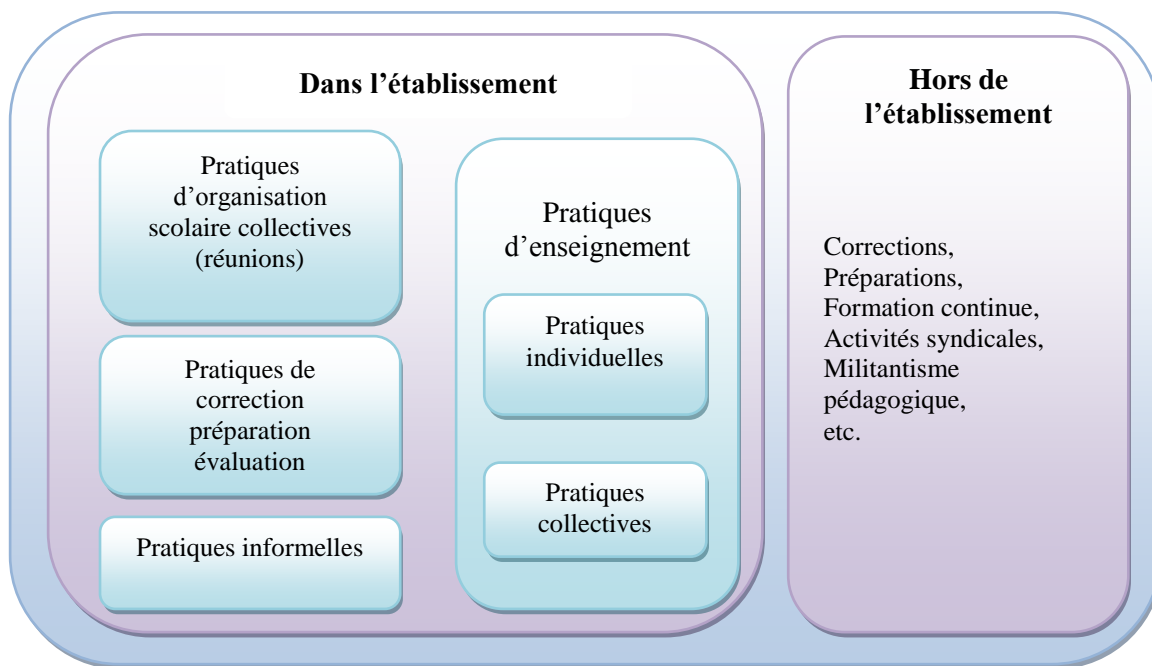


Schéma 1 : Système de pratiques professionnelles d'après Marcel (2004)

Cette modélisation, qui différencie plusieurs types de pratiques professionnelles enseignantes, permet de mettre à jour des pratiques individuelles en situation de classe et des pratiques collectives lors de moments hors de la classe. Le travail enseignant s'inscrit ainsi dans des temps et des espaces différents. L'un des enjeux de cette recherche consiste à identifier et analyser les relations qui peuvent s'effectuer entre les pratiques dévolues à ces temps et ces espaces distincts et notamment entre les pratiques individuelles d'enseignement et les pratiques collectives.

1.3.3. Du modèle triadique au modèle quaternaire des pratiques enseignantes

A partir du modèle de causalité réciproque de Bandura (2003), s'est construit le modèle triadique des pratiques enseignantes intégrant l'aspect cognitif du sujet. En effet, Bandura (*ibid.*) argumente que les comportements humains sont déterminés par de nombreux facteurs en interaction. Ainsi, dans la théorie sociale cognitive qu'il développe, il accorde un rôle central aux différents processus cognitifs, vicariants, autorégulateurs et auto réflexifs dans l'adaptation et le changement humain. De plus, cet auteur avance que le sujet n'est pas guidé uniquement par des forces intérieures inconscientes, ou seulement par les forces de son environnement ; il est auto-organisateur de son action, constamment dans la négociation entre ses projets, son affect et son environnement (Carré, 2004). Pour illustrer son propos, Bandura (2003) propose le modèle de la « causalité triadique réciproque » fondé sur la notion d'interaction, comprise comme un déterminisme, entre les facteurs personnels internes (cognitifs, émotionnels et biologiques), environnementaux et les comportements. Ces facteurs opèrent tous en interaction et s'influencent réciproquement. Ajoutons que ce modèle triadique n'implique aucunement le fait que l'environnement ou les facteurs personnels interviennent avec la même intensité dans une même situation ni que les trois facteurs soient tous concernés

simultanément, tout comme les influences de chacun des éléments qui peuvent aussi varier selon les individus. Dans le modèle de la causalité triadique réciproque, les sujets sociaux sont à la fois les producteurs et les produits de leur environnement.

A partir du modèle de Bandura et en nous adossant à la méthodologie relative à la mise en récit des pratiques développée *infra*, nous proposons un modèle quaternaire des pratiques enseignantes (Marcel, 2014). Nous verrons en effet que la mise en parallèle des pratiques et du récit, à partir de l'approche de Ricœur (1986) entre le texte et l'action, nous permet d'opérationnaliser la double lecture des pratiques à travers le modèle quaternaire.

Les pratiques enseignantes sont ainsi envisagées comme un système de relation de causalités réciproques entre 3 catégories de facteurs (les facteurs personnels à l'enseignant, l'environnement et les comportements) auxquels nous ajoutons la sphère des savoirs et des connaissances. Cette sphère revêt en effet une importance conséquente dans les pratiques enseignantes et possède de plus, une marge d'autonomie.

De la sorte, la modélisation des pratiques enseignantes comporte 4 pôles qui s'alimentent entre eux. Marcel (2014), les décrit de la façon suivante :

- le processeur ontologique, celui du sujet enseignant avec toute l'épaisseur de ses origines, de son histoire personnelle et professionnelle, de sa culture, de ses valeurs ;
- le processeur environnemental, avec ces différents niveaux : spatiaux, temporels, matériels, sociaux, organisationnels, institutionnels, culturels, historiques, symboliques, etc. ;
- le processeur praxique, celui des gestes, des comportements et des discours en situation ;
- le processeur épistémologique, celui des connaissances et des savoirs, ceux de l'enseignant (académiques, professionnels, expérientiels), mais aussi celui des savoirs mis en jeu dans les situations d'enseignement

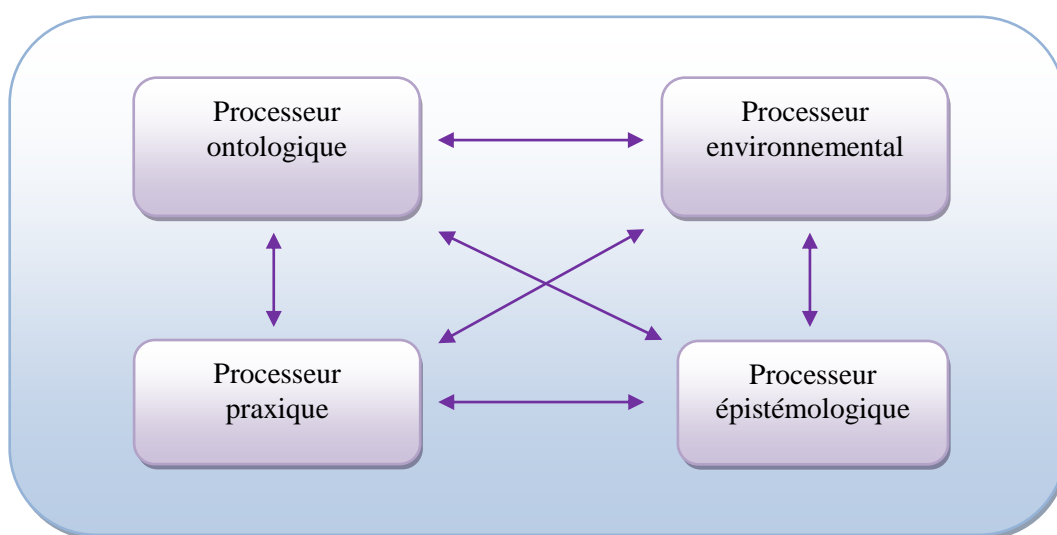


Schéma 2 : Modèle quaternaire des pratiques enseignantes

1.4. Éléments de synthèse : l'inscription dans l'analyse du travail enseignant

Nous citons à nouveau Tardif et Lessard qui nous semblent pertinents pour montrer que les pratiques enseignantes ne se limitent pas à celles de face à face avec les élèves, mais sont bien plus complexes :

« L'organisation du travail à l'école est avant tout une construction sociale contingente issue de l'activité d'un grand nombre d'acteurs individuels et collectifs poursuivant des intérêts propres à eux mais qui sont amenés, pour toutes sortes de raisons, à collaborer dans une même organisation. » (Tardif et Lessard, 1999, p.36).

Ainsi, notre inscription dans l'analyse du travail enseignant se fonde sur les arguments suivants :

- Dépasser le modèle cellulaire de la classe et de l'individualisme de l'enseignant.
- Privilégier une vision complexifiée de l'analyse du travail des enseignants, en incluant plusieurs composantes comme les relations avec les pairs (conflits, tension, collaborations), le contexte de l'établissement, ...
- Expliciter, à travers l'ensemble des interactions qui structurent l'organisation du travail à l'école, la notion de développement professionnel.

2. Les pratiques enseignantes collectives

Second élément constitutif de notre problématique de recherche, les pratiques enseignantes collectives se présentent comme complexes, combinant à la fois la situation et les acteurs du collectif. Cette partie est organisée en deux sections : la première vise à définir le travail collectif enseignant, la deuxième met en évidence les conditions que demandent ce travail. Dans cette partie et tout au long de la thèse, nous employons l'expression « pratiques collectives », qui englobent toutes les dénominations existantes.

2.1. Les formes et les configurations du travail collectif enseignant

Le travail collectif entre les enseignants est de plus en plus perçu comme un mécanisme indispensable pour améliorer la pratique pédagogique et fait partie des mesures privilégiées pour réformer l'organisation scolaire et les pratiques (Lessard, Caminius-Kamanzi et Larochelle, 2009). Ci-dessous, nous présentons différentes formes et configurations que peut prendre le travail collectif des enseignants.

2.1.1. Les formes prescrites du travail collectif

Le travail collectif des enseignants peut se limiter à des concertations informelles, mais aussi formelles et structurées, planifiées ou évaluées. Mais, même soumis à la prescription, il ne s'inscrit pas toujours dans des formes stables et régulières (Barrère, 2002b).

A partir de différents écrits officiels (textes à portée générale, référentiels de métier et textes spécifiques à un type de personnel), Grangeat et Munoz (2006) déterminent trois dimensions du travail collectif prescrit aux enseignants. Ainsi il est demandé à ces derniers :

- de la cohérence avec l'activité d'autres professionnels ou partenaires de l'établissement ou du territoire.
- de la congruence entre les activités de l'enseignant et l'adaptation avec les particularités de chaque élève.
- de la pertinence dans les activités d'enseignement vis-à-vis des objectifs du parcours scolaire.

Il s'avère que dans l'ensemble, les enseignants répondent à ces injonctions, sans toutefois passer nécessairement par du travail collectif. Une des explications serait que ces dernières se trouvent en tension avec l'activité cellulaire des enseignants. Toutefois, les auteurs ajoutent que les interactions informelles occupent une large part du travail collectif, notamment pour les enseignants débutants.

Dans une autre étude, Barrère (2002c) souligne également l'importance des échanges informels dans le travail collectif et en plus de cet aspect, elle distingue deux autres dimensions : les obligations statutaires et le travail sur projet. En ce qui concerne les obligations statutaires, ou travail obligatoire des réunions pédagogiques, ces dernières s'avèrent souvent peu motivantes pour les enseignants et chronophages, excepté dans les cas où elles correspondent à de réels contenus de travail. En revanche, le travail sur projets motive davantage les enseignants et ceux qui en sont les porteurs y trouvent de réelles satisfactions, comme le projet d'établissement qui intéresse à la fois les acteurs et la structure (Figari, 1991). Néanmoins, à cause de l'énergie individuelle nécessaire et de ses fluctuations, le travail collectif autour du projet se révèle fragile, ainsi que source de déception, et la durée nécessaire à son aboutissement peut aussi être un frein, la motivation s'émoussant parfois avec le temps ou le turn-over des enseignants demeurant trop important, « car les projets s'installent et se défont au cœur de ce qu'on pourrait appeler une sociabilité professionnelle affinitaire, dans un milieu de travail forgé au hasard des nominations et des mutations, des appartenances syndicales et des modes de vie. » (Barrère, 2002c).

En définitive, le projet, travail collectif prescrit, semble être l'une des formes les plus reconnues et investie par les enseignants. Toutefois, le fait que le travail collectif en général ne soit pas (ou très peu) pris en compte statutairement dans l'emploi officiel de ces derniers lui octroie une grande fragilité. De plus, Barrère (2002c) ajoute que les problématiques des projets proposés se révèlent souvent éloignées de l'objet commun principal des enseignants, et pas uniquement des enseignants d'établissements difficiles, soit : « l'ordre scolaire ». Les problèmes de régulation de l'ordre scolaire relevant du collectif, les objectifs institutionnels d'incitation au travail collectif contournent donc un des soucis majeurs des enseignants. Cette thèse se propose justement de mettre en lien d'une part un travail d'élaboration de projet, donc collectif, autour de la vie scolaire et d'autre part la question de l'ordre scolaire chez les enseignants.

2.1.2. Les différentes configurations des pratiques collectives

Qu'il soit prescrit ou non, le travail collectif des enseignants revêt plusieurs configurations que des auteurs ont cherché à décrire et comprendre. Nous en distinguerons deux principales,

la première s'appuyant sur les différences entre les expériences des acteurs en jeux, la seconde sur la gradation de l'intensité du collectif.

En premier lieu, Tardif et Lessard (1999) distinguent quatre formes de collaboration entre les enseignants qui s'effectuent hors de la classe.

- La collaboration pour la planification de l'enseignement entre enseignants de même degré au primaire ou de même matière au secondaire. Les enseignants se fixent un cadre commun, mais chacun garde sa liberté professionnelle au sein de sa classe.
- La collaboration entre enseignants expérimentés et enseignants novices. La démarche vient soit de l'enseignant novice, soit de l'enseignant expérimenté. Le premier demande le plus souvent au second des indications sur sa planification, sa pédagogie, son mode de fonctionnement.
- La collaboration entre enseignants novices.
- La collaboration à propos du partage des tâches pédagogiques ou partage de tâches d'enseignement entre deux enseignants, comme les échanges de service.

Les auteurs remarquent qu'« au fond, ce qui est partagé c'est la tâche d'enseignement, mais non l'activité », chaque enseignant restant dans sa classe. Lefeuvre (2007) ajoute à ces formes de collaborations, celles qui s'effectuent selon les affinités entre les enseignants.

Alors que les formes de collaboration entre les enseignants proposées par Tardif et Lessard (1999) sont établies à partir d'un point de vue des individus (quel type de personne travaille avec quel autre type de personne), et s'organisent selon des critères relatifs à l'expérience des enseignants, d'autres auteurs se sont intéressés aux caractéristiques du travail partagé. Dans un ouvrage collectif, Marcel, Dupriez, Perisset-Bagnou et Tardif (2007) proposent de distinguer « trois modalités de « travail partagé » selon le degré d'intensité de ce partage, allant croissant à partir des pratiques de coordination, en passant par celles de collaboration pour aller jusqu'à celles de coopération » (*ibid.*, p.9). Les pratiques de coordination correspondent à un agencement des actions de chacun afin d'atteindre un but commun dans un souci d'adaptation réciproque des acteurs et de leurs actions à celles des autres. La coordination englobe les pratiques administratives et hiérarchiques pour se caractériser par l'implication dans l'élaboration et la réalisation de projets communs. La communication fonctionnelle est le point fort des pratiques collaboratives. Elle est au service de projets communs, de mise en œuvre de dispositifs spécifiques, mais au-delà de la coordination, « ce qui la caractérise, c'est que la coordination des tâches repose sur la communication entre les enseignants et sur un travail concerté ». (*ibid.*, p.10 et 11). Enfin, les pratiques de coopération, degré le plus élevé de « travail partagé », mettent en œuvre la communication fonctionnelle dans le but d'une action commune efficace. Les enseignants œuvrent ensemble et « ajustent en situation leur activité professionnelle afin de répondre aux caractéristiques de la situation et à leurs objectifs » (*ibid.*, p.11). Les auteurs ajoutent que seule la première forme de travail partagé peut répondre à l'injonction.

Enfin, dans une démarche similaire, Grangeat, Rogalski, Lima et Gray (2009) proposent également des modalités d'organisation du travail collectif enseignant graduées de la façon suivante : collaboration, coopération distribuée et co-action. Peu d'écarts significatifs résident entre cette classification et la précédente, si ce n'est le vocabulaire employé, ce qui montre non seulement que les terminologies fluctuent selon les regards des chercheurs, mais interroge aussi sur une unité de typologie du travail collectif. Toutefois, ces propositions de

clarification terminologiques permettent d'une part de baliser un champ sémantique encore vaste et relativement flou et d'autre part posent des jalons qui ouvrent des questionnements en vue de les préciser ou de les controverser.

2.2. Les conditions des pratiques collectives

Le lien entre modalités de travail en équipe des enseignants et performances accrues des élèves se révélant de plus en plus étroit (Gather Thurler, 2000, Dumay et Dupriez, 2004, Progin et De Rham, 2009), la compréhension et la recherche des facteurs favorisant ou limitant le travail collectif des enseignants se développent.

2.2.1. Un ensemble complexe de facteurs

De nombreux facteurs intervenant dans les pratiques collectives, peuvent être identifiés comme la taille de l'établissement, le degré de stabilité de l'équipe, le degré de sociabilité entre les enseignants, le nombre d'enseignants expérimentés et novices, les trajectoires socioprofessionnelles des enseignants, l'espace réservé aux enseignants. De même, les rencontres et les pratiques informelles, comme mentionnées *supra*, tiennent une place prépondérante dans le développement des pratiques collectives (Tardif et Lessard, 1999 ; Piot, 2009).

Par ailleurs, le lieu d'enseignement est déterminant dans la construction de dynamiques collectives stables, et l'adaptation à des situations difficiles rend parfois nécessaire une certaine coopération professionnelle autour d'objets de travail commun (Barrère 2002). Dans ce sens, la notion d'« effet établissement » ou de « culture d'établissement », qui induit la capacité de ces derniers à se construire comme des organisations autonomes, a suscité des recherches en lien avec le travail collectif et les performances des élèves. Dupriez (2003) recense trois courants de recherche qui plaident pour une autre forme d'organisation des établissements scolaires, et conclue que malgré les fortes différences entre les formes d'organisations proposées, allant du management à la démocratie coopérative, deux points émergent pour l'ensemble de ces études : l'importance jouée par le directeur de l'établissement dans l'animation pédagogique ainsi que le travail en équipe. En définitive, et comme le souligne Gather Thurler (1994), la culture d'établissement joue un rôle fondamental dans la coopération entre les enseignants tout comme un certain habitus professionnel (Klette cité dans Lessard et al 2009). « Elle se présente à la fois comme un ensemble de valeurs, de symboles, de pratiques partagées par les membres d'un groupe social (une école) » (Lessard et al. 2009).

Enfin, Lessard et al (2009) déterminent trois hypothèses principales au sujet des facteurs intervenant dans le travail collectif des enseignants :

- Le travail collectif est plus fréquent chez les enseignants ayant de fortes préoccupations pédagogiques, celles-ci entendues comme « l'ensemble des soucis de l'enseignant liés aux impacts de leurs enseignements »
- Un fort sentiment de compétence facilite le travail collectif
- Le travail collectif est renforcé par l'organisation de l'établissement

A ces trois hypothèses, les auteurs ajoutent trois autres facteurs qui sont les caractéristiques personnelles des enseignants, et les caractéristiques de l'environnement externe et interne de l'établissement.

Ainsi, les pratiques collectives se veulent complexes, constituées d'un ensemble d'éléments en interaction et dont certains d'entre eux s'influencent réciproquement.

2.2.2. La fragile réalité sociale et contextuelle du travail collectif

Plusieurs facteurs ont été avancés pour expliquer la faible part du travail collectif chez les enseignants, dont celles des contraintes structurelles et organisationnelles.

Comme nous l'avons souligné plus haut, le métier d'enseignant tend à favoriser l'isolement, d'une part par l'organisation du travail cloisonné dans des salles de classe, et d'autre part par une culture du travail individualiste du métier, dans laquelle la coopération est perçue comme une simple alternative au fonctionnement scolaire classique. A cela s'ajoute l'incertitude constante dans laquelle demeurent les enseignants et dont seule l'autonomie semble apporter un soulagement (Progin et Gather Thurler, 2011).

Parmi les difficultés majeures qui pointent face au travail collectif des enseignants, nous relevons celles-ci :

La première concerne la persistance du paradigme de l'autonomie-parité qui défend à la fois le fait que l'enseignant doit agir seul dans sa classe et que l'ensemble des collègues possède les mêmes compétences et les mêmes droits (Marcel, 2006). Du fait que les pratiques deviennent accessibles aux collègues, le travail collectif apparaît comme une nouvelle exigence de transparence. De plus, il nécessite une certaine réflexivité de la part de l'enseignant et devient ainsi intrusif pour ces derniers.

La difficulté à développer une coopération professionnelle à bon escient constitue la seconde. Barrère (2010, cité par Gather Thurler, 2011) montre que l'écart entre l'incitation au travail en équipe et la réalité quotidienne des enseignants est trop élevé, ce qui dissuade ces derniers à s'investir dans une activité qui alourdirait leurs tâches déjà nombreuses. De plus, il est fréquent que les temps consacrés au travail en équipe soient hors des heures de cours, ce qui pose également de nombreux problèmes organisationnels.

Par ailleurs, l'injonction au travail collectif peut également provoquer chez les enseignants un effet inattendu, comme lorsqu'il advient parfois une disjonction entre la mobilisation collective et les résultats des élèves. Dans ce cas, confirmé par les recherches entre autres de Felouzis et Perroton (2007), le discours managérial de l'implication efficace se voit contredit, et les enseignants développent alors un sentiment d'injustice collective (Barrère, 2010).

Pour conclure, de nombreux travaux prescriptifs et injonctions ministérielles considèrent que la coopération, ou du moins le travail collectif devrait être appliqué dans l'ensemble des établissements scolaires. S'il s'avère que certains liens existent entre de meilleurs résultats pour les élèves et le travail collectif des enseignants dans ces mêmes établissements, cela ne signifie pas pour autant que toute organisation est extrapolable à l'ensemble des établissements et dans n'importe quelles conditions. En effet, nombre d'études ont montré que le travail collectif et d'autant plus la coopération, sont des réalités sociales fragiles et dont la mise en œuvre nécessite des préalables et des conjonctures particulières différentes des

mécanismes de planification bureaucratique (Lessard 2009 ; Gather-Thurler 2007 ; Dupriez, 2003).

2.2.3. La coopération nécessite un questionnement professionnel

Cependant, des recherches ont montré que si le travail collectif entre les enseignants rencontrait plusieurs écueils, la collaboration entre les acteurs s'avérerait être le plus grand défi à relever (Gather Thurler 2001, Lanaris et Savoie-Zajc, 2010). Dans cette optique, Progin et Gather Thrurler (2011, p.85) défendent « qu'un collectif d'acteurs ne saura co-opérer (opérer, agir ensemble) de manière efficace qu'au moment où il sera parvenu à une représentation partagée des activités ou des actes professionnels qui sont nécessaires pour atteindre les objectifs visés ». Les auteurs poursuivent, en citant Hall et Hord (2001), que la coopération fait partie d'un processus en amont duquel un premier rapprochement des représentations est nécessaire, alors qu'en aval, elle constitue un élément déclencheur pour nommer et conceptualiser les pratiques. En définitive, l'enjeu étant d'adapter au contexte local les prescriptions institutionnelles. Ce travail opéré par les acteurs participerait à la construction d'un « commun », pensé comme un savoir collectif partagé.

Si cet horizon semble idéal, il requiert du temps et les enseignants doivent dépasser les multiples embûches sur le chemin qui y mène. Ces derniers devront se munir d'outils à la fois organisationnels (comme créer des espaces-temps) et matériels (des lieux, des traces du travail effectué, etc.), mais également de savoirs faire comme l'animation de séance ou encore développer des qualités de patience, de négociation, de tolérance, d'argumentation, pour ainsi dire de controverse.

Le fonctionnement ci-dessus, issu des communautés professionnelles apprenantes (Progin et Gather-Thurler, 2011 ; Dionne et Couture, 2013 ; Leclerc, 2012, 2013), contraint les enseignants à rompre avec le paradigme d'égalité/parité et requiert une réflexion de leur part à la fois sur leurs propres pratiques individuelles et collectives, mais aussi sur le sens de coopérer ou collaborer. Nous l'avons vu, il s'agit moins d'identifier une forme de collaboration qui serait prescrite à tous et pour tous les milieux que de se questionner sur quel type de collaboration est souhaité ainsi qu'accessible dans chacun des contextes. Nous reviendrons dans la partie suivante sur ce type d'organisation en tant qu'articulation entre les pratiques individuelles et collectives.

2.3. Éléments de synthèse : les enjeux du travail collectif

Conscient qu'au-delà des pratiques enseignantes, l'action collective est souvent perçue comme rationnelle ou sous l'angle de la mobilisation des ressources nécessaires, il s'avère que la question de l'action collective se situe également au-delà de ses déterminants structurants et des calculs rationnels de l'action ; ce qui peut aussi établir la différence entre la collaboration spontanée et la collégialité contrainte. Toutefois, le discours normatif sur l'intensification du travail collectif entre les enseignants prédomine et se situe au cœur de notre propos.

Selon Lessard (2009), la prescription institutionnelle au sujet du travail collectif poursuit trois objectifs :

- résoudre des problèmes pédagogiques et de co-gestion
- accroître l'efficacité des établissements scolaires
- professionnaliser les enseignants

Les entrées pour l'étude du travail collectif étant plurielles, nous avons choisi de nous focaliser plus spécifiquement sur les conditions de ce dernier et nous pointons les éléments qui nous paraissent pertinents pour notre analyse. Ainsi, notre compréhension du travail collectif des enseignants s'appuie sur les arguments suivants :

- Le travail collectif se révèle majoritairement prescrit par l'institution. Le projet, au confluent du travail collectif et de la prescription est une forme souvent privilégiée par les enseignants.
- Les conditions d'émergence et de maintien du travail collectif au sein des établissements se révèlent nombreuses mais aussi fragiles, elles demandent un investissement organisationnel, matériel et humain pas toujours mobilisable à courte ou longue échéance ; la mise en œuvre du travail collectif est contraignante.
- Dans les cas où le travail collectif constitue un fonctionnement opérationnel, il peut aussi être source de développement professionnel, nous y revenons dans la partie suivante.

Cette compréhension provisoire du travail collectif des enseignants alimentera et s'actualisera au cours de la phase empirique et analytique de la thèse.

3. L'articulation entre pratiques individuelles et collectives

Les deux parties précédentes éclairent le travail enseignant par une entrée spécifique, soit individuelle, soit collective. L'enjeu de cette troisième partie est d'établir un lien entre ces dernières, sachant qu'il s'y dessine en filigrane, sans toutefois apparaître toujours très explicitement. En effet, l'objectif de cette thèse consiste à étudier les relations entre les pratiques d'enseignement et les pratiques collectives des enseignants au sein de l'établissement.

3.1. Des recherches en éducation sur les liens entre les deux types de pratiques

Depuis quelques années la dimension collective prend une importance croissante dans les pratiques enseignantes, cet aspect du métier constituant une thématique émergente dans le champ des recherches en sciences de l'éducation. Par conséquent, certains auteurs ont cherché à dépasser la division scientifique entre les recherches centrées sur les pratiques enseignantes et les recherches sur l'analyse de l'organisation éducative.

3.1.1. Une articulation possible entre formes éducatives et organisationnelles

Dupriez (2007b), propose une recherche dans laquelle il met en relation l'intensité de la collaboration entre les enseignants et les pratiques pédagogiques de l'école. En s'appuyant sur un certain nombre de concepts empruntés à Bernstein (1973, 2000 cité dans Dupriez 2007b), dont celui de classification, il établit une grille de lecture des établissements scolaires. Cette grille comporte des variables liées à la fois à l'organisation des pratiques (coordination entre les enseignants, relations entre contenus d'enseignement, frontière entre l'école et l'environnement), mais aussi des variables relatives au travail pédagogique (travail d'instruction et gestion de l'ordre). Les études de cas qu'il propose permettent de mettre en évidence le « poids des relations entre les formes éducatives et les formes de coordination entre les enseignants » (*ibid.*, p.31). Autrement dit, les objets des concertations et les pratiques de collaboration entre enseignants ne sont pas indépendants de l'action éducative (contenus et travail pédagogiques). En poursuivant cette perspective, Dupriez (2007b) présente un début d'articulation entre les pratiques enseignantes et des dynamiques à l'échelle de l'établissement scolaire et du système en général. Sans nier l'appropriation des ressources et la liberté des enseignants dans leur classe, il pointe le lien entre des « référents externes » et les pratiques d'enseignement.

Relevons également les travaux de Mérini (2007) dans lesquels le travail collectif est abordé dans l'expérience d'un mode spécifique d'organisation collective par la présence d'un maître numéraire en classe. Si un enseignant supplémentaire impose une réorganisation interne et une diversification des rôles et des compétences, sa présence permet aussi une certaine forme d'inventivité de modes d'action ou d'organisation inédits orientés par la volonté de différencier l'offre pédagogique. Le travail collectif revêt parfois un aspect coûteux pour les enseignants, mais les désagréments engendrés sembleraient être compensés par un pouvoir d'action élargi, sous tendu par le fait de se sentir en capacité de changer un peu l'exercice du métier. Ainsi les résultats de cette recherche peuvent être rapprochés de ceux de Dupriez (2007b) mentionnés précédemment dans le sens où il existe un lien puissant entre les formes éducatives et organisationnelles.

3.1.2. Le travail collectif comme source de développement professionnel

Lors de diverses recherches, Marcel (2004, 2005, 2007) défend l'idée qu'il existe une relation entre les pratiques individuelles de l'enseignant dans la classe et les pratiques collectives des enseignants dans l'école : « les pratiques professionnelles de l'enseignant forment un système et il existe une relation entre les pratiques individuelles de l'enseignant dans la classe et les pratiques collectives des enseignants dans l'école » (Marcel, 2004, p.13). Dans l'une d'elles, (2007), l'auteur présente deux situations de réalisation de projets innovants dans deux établissements du second degré. Avec pour théorie une approche sociocognitive, il défend que ces collectifs d'enseignants ont contribué au développement professionnel de leurs participants. Suite à l'analyse, l'auteur montre comment des savoirs professionnels ont pu se construire dans des situations collectives de travail, particulièrement lors de la phase de valorisation du projet. De plus, en s'appuyant sur la théorie de la vicariance (Bandura, 2003 ;

Carré, 2004), il établit comment des situations interindividuelles de travail partagé ont pu permettre la construction de savoirs professionnels mobilisés dans la classe.

Dans cette dynamique, Lefeuvre (2007) s'est intéressé aux relations entre les pratiques collectives des enseignants du primaire au sein de l'école et les pratiques individuelles des enseignants en situation de classe. La recherche explore d'une part un dispositif interclasses dans le cadre de l'enseignement de la lecture/écriture et d'autre part les modalités d'interrelations entre les collègues de travail en dehors de la classe. Les résultats empiriques permettent de faire émerger une relation entre le travail collectif des enseignants au sein de l'école et leurs pratiques d'enseignement au sein de la classe. L'auteur établit alors que ces relations constituent des indicateurs de la mobilisation, par les enseignants, de savoirs professionnels relatifs à la prise en charge de la tâche d'enseignement. Ces savoirs seraient construits dans et par la médiation des pratiques collectives des enseignants avec leurs collègues de travail.

Ces exemples de recherches permettent de ne pas nier l'existence de relations entre les pratiques collectives des enseignants et les pratiques d'enseignement d'une part, et les pratiques d'enseignement et les formes organisationnelles d'autre part. Cependant, nous relevons que ces recherches mentionnent peu ou pas le rôle des autres acteurs de l'établissement, qui ne sont pas nécessairement des enseignants.

3.2. De nouvelles formes de travail collectif

Depuis quelques années, le lien entre les pratiques enseignantes et professionnalisation des enseignants a amené les chercheurs à s'interroger sur l'organisation de certains établissements scolaires en percevant l'établissement comme une organisation apprenante, ou en s'interrogeant sur les « communauté d'apprentissage professionnel ».

3.2.1. L'organisation apprenante

Influencée par les travaux du management des organisations, la notion d'organisation apprenante se fonde sur l'apprentissage organisationnel, au sens large. Schématiquement, ce dernier repose sur trois modèles d'apprentissage : celui des boucles (Argyris et Schön, 2002), celui de la spirale continue (Nonaka et Takeuchi, 1997), et celui du fondement de l'organisation comme système d'interprétation (Weick, 1979). L'apprentissage organisationnel est la capacité, pour l'organisation, d'accroître au fil du temps, l'efficacité de son action collective.

Pour sa part, l'organisation apprenante se qualifie par « sa capacité d'apprendre de son expérience, d'accumuler et de faire croître ses ressources, ce qui lui permet de continuer à progresser et à construire des compétences » (Lanaris, Savoie-Zajc, 2010, p.112). Ce modèle d'apprentissage est associé à la performance, à l'innovation, aux projets collectifs et repose sur le fait que les acteurs apprennent continuellement comment apprendre ensemble. Mais l'organisation ne se réduit pas aux individus, dans ce sens, l'apprentissage organisationnel représente plus que la somme des apprentissages individuels, c'est un phénomène collectif d'acquisition de compétences qui modifie la gestion et les situations elles-mêmes, plus ou moins durablement et profondément. L'existence d'une mémoire ou de culture organisationnelle permet de parler d'apprentissage organisationnel dans le sens où ces

dernières deviennent indépendantes des acteurs. Les savoirs collectifs développés deviennent indépendants des acteurs, ils se désindividualisent. Mais ces mémoires peuvent être autant un frein qu'un levier d'apprentissage. Le lien est donc double : les apprentissages collectifs peuvent modifier les mémoires qui à leur tour influencent les apprentissages (Nonaka et Takeuchi, 2002). Par ailleurs, les acteurs doivent porter un regard réflexif sur leurs pratiques afin d'une part être capables de les transformer pour les rendre adéquates à la situation et d'autre part de les rendre accessibles aux autres membres de l'organisation (Paquay, 2005). Cette approche permet d'éclairer les processus par lesquels les connaissances individuelles sont partagées et créent ainsi de nouvelles connaissances collectives au niveau du groupe ou de l'organisation et par là, de comprendre comment ces dernières sont à nouveau intégrées au plan individuel (Nonaka et Takeuchi, 2002).

Concernant le système scolaire, l'organisation apprenante est souvent associée au modèle libéral d'autonomie des établissements, remettant ainsi en cause l'autonomie pédagogique des enseignants. Cette vision, caractéristique du modèle Anglo-Saxon, favorise l'émergence d'une « culture communautaire professionnelle en phase avec le fonctionnement de type organisation apprenante » alors que le modèle français privilégie le caractère individuel de la pratique de la classe (Malet et Brisard, 2005).

Une modélisation du processus d'apprentissage organisationnel au sein de plusieurs établissements a permis à Bonami, Letor et Garant (2010, p.61) de proposer des indicateurs facilitant ce processus : « une mise en projet collective qui requiert plusieurs années et une forte cohérence dans les cadrages successifs pédagogiques et organisationnels ; la mise en place d'un climat de sécurité émotionnelle permettant l'émergence de confrontations et controverses fructueuses ; la place importante de la direction comme autorité légitime ». Les auteurs ajoutent que de telles conditions rassemblées sont rares. Nous retrouvons le rôle capital du directeur, souligné déjà par Dupriez (2003) ainsi que la mise en projet au cœur de l'action collective des enseignants.

Ce modèle fournit de nouveaux outils pour examiner le type de collaboration présente au sein des établissements, dans lequel chaque membre de l'équipe conçoit son rôle dans l'atteinte des buts communs, cependant, peu de recherches dans ce domaine axent leur objet sur le développement professionnel des enseignants, ce qui laisse une large part à de nouvelles perspectives.

3.2.2. Les communautés professionnelles apprenantes

La littérature à ce sujet comprend plusieurs termes qui semblent associés « communauté d'apprentissage professionnel », « communauté professionnelle d'apprentissage », ou encore « communauté d'apprentissage pour le développement professionnel ».

Ce qui caractérise l'ensemble de ces communautés tient dans un engagement partagé de leurs membres collaborant à un projet commun. Cet engagement et cette participation active à l'entreprise collective s'accompagnent à la fois de la production d'objet, au sens large, de l'édification d'un répertoire commun, mais aussi de perfectionnement des pratiques, et de développement professionnel (Dionne, Savoie-Zajc et Couture, 2014) dans le but également de changement significatif dans la réussite des élèves. C'est sur ce dernier point, concernant le développement professionnel ainsi que ses conséquences sur l'apprentissage des élèves que les communautés d'apprentissage se distinguent des communautés de pratique (Leclerc,

2013). Si le processus de collaboration se trouve au cœur de ces communautés, les différences entre les unes et les autres apparaissent en termes d'accompagnement (*ibid.*), d'objectif de développement professionnel, ou de nouvelles formes de travail scolaire (Progin et Gather, 2011).

Schussler (2003, cité par Dionne et Couture, 2013) avance un construit théorique selon lequel la communauté d'apprentissage doit répondre à trois besoins des enseignants : cognitif, dans le sens où l'enseignant doit pouvoir construire des connaissances et ajuster ses pratiques, affectif par le soutien de ses pairs, et idéologique dans l'affirmation de ses valeurs pédagogiques. L'opérationnalisation de la démarche peut se présenter en cinq points (Gather-Thurler, 2011) : normes et valeurs plus ou moins partagées, coopération plus ou moins orientée vers la mise en œuvre des objectifs collectifs, focalisation plus ou moins centrée sur l'amélioration des processus d'apprentissage, dialogue entre les acteurs fonctionnant comme des praticiens réflexifs et respect des personnes, mais déprivatisation des pratiques pédagogiques.

Une recherche récente (Dionne et Couture, 2013) montre qu'une communauté d'apprentissage a satisfait les besoins cognitifs, affectifs et idéologiques des enseignants participant à une démarche d'amélioration de leurs pratiques, leur permettant ainsi d'évoluer dans leurs pratiques. Dans cette recherche, le rôle du chercheur accompagnant le processus n'est pas négligeable.

Somme toute, ces nouvelles communautés d'apprentissage professionnel permettent aux enseignants de s'engager dans une démarche collective comprenant des actions concertées, une réflexion commune sur des problèmes rencontrés, de contribuer à l'élaboration d'une culture collective en suscitant ainsi la mise en œuvre d'actions collectives. L'ensemble des recherches indique, actuellement, que les retombées positives sont non négligeables à la fois en terme de travail collectif, de développement professionnel, mais aussi sur les apprentissages des élèves. Toutefois, nous nous interrogeons sur les conditions d'existence de ces communautés, à la fois en terme de contexte, qui doit répondre aux besoins des enseignants, même si ces derniers participent à la création de l'environnement, et Dionne, Savoie-Zajc et Couture (2013) plaident alors l'accompagnement des enseignants, mais aussi en termes de normalisation de ce fonctionnement et de son évolution.

3.3. L'articulation des pratiques individuelles et collectives : éléments de synthèse

Au-delà des articulations organisationnelles, nous l'avons perçu, il se crée des articulations humaines. Les injonctions au travail collectif des enseignants produisent un changement dans les pratiques de ces derniers, or tout changement dans une organisation, qu'il soit volontaire ou émergent, modifie plus ou moins profondément les règles du jeu entre les acteurs, c'est-à-dire le système de relation entre eux. Mentionnons brièvement trois approches théoriques dans lesquelles les interactions entrent en jeu :

La première revient à Simmel (1995, 1999), pour qui la société n'existe que là où les individus entrent en interactions, lesquelles constituent les seuls régulateurs du comportement des individus, les règles et les structures ne pouvant pas contraindre ces derniers à la coopération et aux ajustements. Cet auteur décrit le social comme instable, en mouvement dû

aux interactions quotidiennes qui font évoluer et changer les institutions. Les organisations ne dépendent non pas des choix rationnels et stratégiques des individus, mais des réseaux sociaux dans lesquels elles s'inscrivent. La seconde, que nous développerons plus amplement dans la partie théorique de cette thèse est défendue par Giddens (2005) qui refuse d'opposer les interactions aux structures et raisonne en termes de dualité, c'est-à-dire de dépendance réciproque entre l'une et l'autre. Giddens considère que les systèmes sociaux représentent des contraintes pour les individus, mais contrairement au structuralisme, ils sont aussi des ressources, les individus possédant des marges d'autonomie. Enfin, les travaux des interactionnistes et de Goffman (1992) constituent la troisième approche. Selon ces derniers, la constitution de la société et son changement se produisent à travers les échanges interindividuels qui portent en eux une signification adressée à un autre. Goffman avance que si dans les organisations, les interactions entre les individus pèsent peu directement dans les structures, les adaptations, créatrices de marges de liberté peuvent adapter les règles et les faire évoluer.

Cette succincte présentation a pour but de signaler d'une part le rôle prépondérant des interactions dans les organisations, d'autant plus dans une perspective de changement et d'autre part de souligner que les organisations et leur structures sont contingentes parce qu'elles sont construites à travers les relations entre les acteurs, ce qui s'oppose à un certain déterminisme vis-à-vis de ces dernières (Bernoux, 2010).

Nous constatons que les recherches au sujet de l'articulation entre pratiques individuelles et les pratiques collectives se développent dans plusieurs directions, ce qui ouvre un vaste champ dans lequel nous nous intégrons. Si plusieurs orientations se dessinent, nous nous situons dans celles qui défendent que les pratiques éducatives se situent à l'articulation de ces deux champs, tel est notre projet de recherche. En effet, pour traiter des pratiques dans un contexte global de l'établissement, où les enseignants ne sont pas les seuls à intervenir auprès des apprenants, et où ils interagissent avec d'autres enseignants, d'autres personnels, d'autres acteurs scolaires, il est nécessaire d'envisager à la fois les pratiques de ces enseignants, mais aussi les pratiques des autres acteurs de l'établissement. En ce sens, les pratiques éducatives s'avèrent plus englobantes et nous paraissent plus appropriées que l'étude disjointe des pratiques d'enseignement d'un côté et collectives de l'autre.

4. Les pratiques enseignantes : éléments de synthèse

Dans ce premier chapitre, nous avons souligné l'intérêt d'étudier les pratiques enseignantes au niveau de leur articulation entre pratiques individuelles et collectives.

Les pratiques enseignantes, complexes dans leurs dimensions nécessitent une contextualisation afin d'en percevoir les multiples facettes. Le contexte s'apparentant non seulement à la salle de classe, mais plus largement à l'établissement, les pratiques enseignantes ne se limitent donc pas au face à face avec les élèves. De fait, les pratiques enseignantes peuvent également aussi avoir un caractère collectif qui revêt diverses configurations à la fois au niveau de l'origine allant du prescrit à l'informel, comme au niveau de l'intensité de ce travail collectif, se déployant de la collaboration à la coopération. Par ailleurs, le projet, travail collectif prescrit, semble la démarche la plus facilement mobilisable et acceptée par les enseignants, même si ce dernier ne revêt que rarement les aspects prioritaires des intérêts de ces derniers.

Ainsi, il semblerait que la collaboration entre les enseignants permette non seulement aux élèves d'augmenter leurs performances, mais aussi participe au développement professionnel des enseignants. Toutefois, ce mode de fonctionnement aux allures idylliques relève de conditions complexes et difficiles à mobiliser, même si apparaissent des formes plus normalisées et opérationnelles comme les communautés apprenantes. Depuis quelques années, de nombreux travaux se consacrent au travail collectif des enseignants, et l'intérêt pour le lien entre les pratiques individuelles et collectives prend de l'essor dans un éventail de modèles managérial innovant à un management participatif ou coopératif. Par ailleurs, l'articulation entre pratiques individuelles et collectives ne se limite pas à l'aspect organisationnel, les relations humaines et les interactions entre les acteurs participant activement au processus. Dans cette perspective, nous nous intéressons à la dimension éducative des établissements scolaires située à l'interface des pratiques individuelles et collectives.

Chapitre 2

La dimension éducative des établissements scolaires : articulation entre les pratiques individuelles et collectives

Dans ce chapitre, nous montrons comment les pratiques éducatives sont à l'interface de deux grandes dimensions, à la fois des pratiques enseignantes et des pratiques des autres acteurs de l'établissement, mais aussi à l'interface des dimensions individuelle et collective. Avant tout, précisons que nous employons donc le mot éducation dans le sens Condorcet, (Massot, 2006), qui le discerne de l'instruction en stipulant que l'instruction repose sur la raison tandis que l'éducation relève du domaine des valeurs morales, politiques et religieuses. Dès lors nous employons « éducatif » en le restreignant davantage à la transmission des normes de comportement et des valeurs morales, le différenciant de la transmission des savoirs, que l'on associe plutôt à l'instruction (Obin, 2006).

Trois points structurent ce chapitre : le premier relatif à la fonction éducative des établissements scolaires, le second concernant la dimension collective de ces pratiques, et le dernier concerne le lien entre les pratiques éducatives et les incidents pédagogiques.

1. La fonction éducative dans le système scolaire

En propos introductifs, nous présentons comment la séparation des fonctions éducatives a induit des structures différentes au sein du système. De plus, avec les changements contextuels dus à l'arrivée massive de nouveaux élèves, les conséquences sur le travail enseignant sont notables et deviennent une préoccupation majeure.

1.1. La séparation des fonctions éducatives

Héritage historique, la séparation des fonctions éducatives pèse aujourd'hui sur l'école et sur les professionnels qui en ont la charge, perpétuant des clivages improductifs et douloureux. Face aux injonctions d'une éducation à la citoyenneté, un double enjeu semble se dessiner : inscrire à la fois l'école dans la société et dans un certain pragmatisme.

1.1.1. L'éducation disciplinaire citoyenne

Les instructions officielles au sujet de l'éducation reposent essentiellement sur deux socles : d'une part les compétences sociales et civiques que doivent acquérir les élèves grâce aux enseignements spécifiques dispensés par les enseignants, et d'autre part les responsables de l'organisation de l'éducation : les CPE⁸.

« L'action éducative d'un établissement scolaire est une dimension de la formation : l'Ecole est le lieu où se transmet une vision commune des valeurs de la société. »⁹ (EN, 2015).

Le socle commun décline les compétences sociales et civiques à acquérir (le respect des règles de vie collective, le respect des autres, la civilité, etc.) et attribue la majeure responsabilité de ces missions à l'enseignant « d'une façon générale, cet apprentissage de la responsabilité est indissociable de la mission d'enseignement et du travail des enseignants dans leur classe » par le biais des enseignements spécifiques « instruction civique et morale de l'école primaire, éducation civique du collège, éducation civique, juridique et sociale au lycée ». Toutefois, les textes officiels ajoutent que cet apprentissage doit non seulement structurer la vie de classe, mais aussi la vie scolaire en général, en défendant l'objectif suivant : « l'objectif est de croiser acquisition de savoirs disciplinaires et formation de compétences sociales et civiques » et en mentionnant que l'enseignant n'agit pas seul « l'apprentissage de la responsabilité mobilise ainsi l'ensemble des acteurs de la communauté éducative. » (EN, 2015) Dans ce sens, la visée éducative de l'école est essentiellement centrée sur les enseignements spécifiques avec notamment la réintroduction de l'éducation civique au collège en 1985 et plus récemment au lycée sous la forme d'éducation civique, juridique et sociale (CJS). Quant aux personnels de l'éducation, il est mentionné que les CPE « sont responsables de l'organisation de l'éducation et de la vie scolaire des élèves » et les « Assistants d'Education assistent l'équipe éducative, notamment pour l'encadrement et la surveillance des élèves ».

Face à cette situation, certains auteurs dénoncent le fait que les établissements secondaires perpétuent la séparation de l'éducation entre deux statuts : enseignants et CPE.

1.1.2. Des structures différentes au sein du système

Le système d'enseignement français se caractérise par la coexistence de deux formes d'organisations. Dans le premier degré, les enseignants sont responsables de l'éducation des élèves, dans le second degré, les « personnels d'éducation » (Conseiller d'Education,

⁸ Conseiller Principal d'Education

⁹ Notre terrain relevant de l'enseignement agricole, nous mentionnons que les textes officiels émanant du ministère de l'éducation nationale s'appliquent *in extenso* dans l'enseignement agricole, charge à l'administration de ce dernier de les adapter aux spécificités du système éducatif agricole ; ils sont recensés dans les schémas prévisionnels nationaux.

Assistant d'Education...) regroupés dans le service vie scolaire, les suppléent ou les aident. Examinons l'émergence de cette scission par une ébauche historique, pour laquelle nous nous référons entre autres, au texte d'Obin (2006).

Dès la création des lycées sous Bonaparte en 1802, la discipline repose sur les rigueurs du régime militaire, une éducation globale est prise en charge par l'Etat (Tschirhart, 2003). A la Restauration, avec le remplacement des régimes d'encadrement militaire vers une discipline « plus paternaliste » (*ibid.*, p.58) apparaît la fonction de surveillant général. Toutefois, l'apparition de ce dernier relève plus d'une nécessité fonctionnelle que d'une institution, cette personne n'ayant pas encore de statut ou de circulaire de mission (officialisation de la fonction de surveillant général en 1847), les enseignants déléguant à ces nouvelles personnes les tâches de disciplines et de surveillance préférant se consacrer aux enseignements disciplinaires. Ainsi, la séparation entre la tâche d'instruire et celle de surveiller et punir s'ancre durablement dans l'enseignement secondaire et une nouvelle fonction d'encadrement voit le jour. Parallèlement à cela, un autre modèle coexiste, lequel n'établit pas de distinctions entre l'instruction et l'éducation en intégrant l'éducation morale et religieuse ; ce modèle s'appliquera à l'école primaire. A partir de 1970, le modèle de la surveillance s'est imposé à l'ensemble des collèges avec l'introduction des Conseillers Principaux d'Education (CPE) à la place des surveillants généraux. Aujourd'hui encore, le professeur est déchargé des tâches subalternes de surveillance, de discipline et de maintien de l'ordre scolaire, par des auxiliaires encadrés par un conseiller d'éducation.

Cette séparation des tâches et des responsabilités amène à se poser un certain nombre de questions soulevées par Obin (2013, p.137), telles que :

« L'enseignant [...] doit-il se préoccuper - voire être responsable - des apprentissages cognitifs et comportementaux des élèves. Une question spécifique se pose alors concernant l'éducation des comportements : l'enseignant secondaire doit-il se borner à l'apprentissage des comportements requis par la nécessité de la scolarisation (la discipline), ou ses responsabilités s'étendent-elles à une éducation plus globale : civique, sociale et même morale ? Enfin, dans le cas où le professeur ne serait pas en charge de l'une ou l'autre de ces tâches, la question subsidiaire est de savoir qui en est alors chargé. »

Emerge de la sorte la question de la formation et de la responsabilité, et amène assez rapidement la réponse qu'aujourd'hui l'exercice de l'autorité éducative ne peut plus être réservée à un seul spécialiste (CPE ou enseignant), mais à tous les acteurs de l'établissement, et notamment le chef d'établissement. Des réponses ponctuelles ont été apportées (recrutement d'aides éducateurs dans les années 90, heure de vie de classe en 1999, recrutement d'Assistants d'Education à partir de 2003, note de vie scolaire, médiateurs de réussite éducative, ...) mais la plus part du temps ces dispositifs distinguent les apprentissages cognitifs des comportementaux. De plus, il semblerait que dans le second degré, les enseignants avancent une opposition corporatiste à ces dispositifs, dénonçant une « déqualification » de leur travail (Obin, 2013).

1.1.3. Les critiques face à une éducation citoyenne désincarnée

Avant même les attentats du 7 janvier 2015, la façon dont la mission éducative de l'école s'effectuait était déjà critiquée. Certains auteurs comme Donnadiou (2013) dénoncent le fait

que depuis le XX^{ème} siècle la visée éducative de l'école se serait dissoute dans l'idée de la formation à la citoyenneté et par là même aurait perdu son sens premier, tout comme l'oubli d'un certain pragmatisme, défendant que l'école se doive d'être le lieu de l'expérience de la démocratie à condition que celle-ci soit un mode de vie et non un lieu d'exercice différé. « Sur le plan éducatif, notre école a connu une véritable régression » face au projet éducatif originel s'effaçant devant l'efficacité et la course aux diplômes, ajoute Dubet en 2012. Ecrasée par sa grandeur passée, l'école semble paralysée face à l'idée de définir pratiquement les citoyens qu'elle veut former.

Suite aux attentats de janvier, la responsabilité de l'école s'est trouvée en première ligne de mire, engendrant aussitôt une grande mobilisation nationale décrétée par la ministre de l'éducation ainsi que 11 mesures pour les valeurs de la république à l'école (CNESCO, 2015). Si l'école ne peut tout régler, l'institution est directement interpellée. Toutefois, nombre de réactions ont souligné que les notions de laïcité et d'éducation doivent avant tout s'expérimenter, et non être présentées de manière cathéchique ; l'apprentissage se fait dans l'expérience de vie. L'école doit transmettre ses valeurs de manière pratique, indique Dubet dans un entretien en janvier (De la Porte, 2015), tandis que Falaize (2015), ajoute, que la République, la citoyenneté, la laïcité et le « vivre ensemble » doivent s'inscrire dans une république en actes.

Si un certain pragmatisme semble patent, l'inscription de l'école dans la société apparaît également comme indispensable. L'école ne peut agir seule et doit inclure l'environnement social, culturel et économique dans laquelle elle est ainsi que les familles. La sociologue Henriot Van Zanten (2012) rappelle que l'école est un maillon de la chaîne qui ne peut se suffire à lui-même. Quant au Conseil national de l'évaluation du système scolaire (CNESCO), il s'interroge (22 janvier), sur le rôle et les capacités d'intégration républicaine dans ses aspects laïque, économique, sociale et politique de l'école.

En définitive, la question dont l'éducation est abordée à l'école n'est pas nouvelle, mais les événements de janvier l'ont réactivée, renouvelant des interrogations et des remises en question profonde.

1.2. Changements contextuels et conséquences pédagogiques

Ce sont dans les établissements recrutant un public issu majoritairement des classes populaires marginalisées que l'importance de la dimension éducative est apparue, interrogeant ainsi la division de cette dernière (Masson, 1999). Les pratiques de la gestion de l'ordre se trouvent alors au cœur des premières évolutions importantes dans la redistribution des tâches éducatives, suite à l'ampleur des problèmes posés par la socialisation des adolescents issus de milieux défavorisés (Kherroubi, Van Zanten, 2000).

1.2.1. L'origine contextuelle des difficultés ordinaires du travail enseignant

Empruntons l'expression « difficultés ordinaires du travail enseignant » à Lantheaume et Hérou (2008) qui définissent par-là trois difficultés¹⁰ liées au caractère même du métier. Si les problèmes de gestion de la classe ne constituent pas une catégorie à part entière, ils apparaissent dans la première relative à la « mobilisation des élèves » dans le sens où si l'enseignant ne parvient pas à intéresser les élèves, « la classe sera difficile à tenir », et la séance risque d'être plus dure à vivre pour l'enseignant qui sera contraint à augmenter sa discipline. Ce type de difficulté, qui participe à l'épuisement et à long terme à la souffrance de l'enseignant, serait une des conséquences des évolutions du système scolaire.

Pendant nombre d'années, le système scolaire fonctionne et ne réussit que grâce à une forte discipline et de nombreux contrôles souvent subtils comme l'emprise sur les postures corporelles et les attitudes sociales. Une grande part du travail enseignant consiste alors à inculquer aux élèves un *habitus* scolaire les contraignant à se plier aux règles de l'organisation (Tardif et Lessard, 1999). Une première évolution concerne l'extension de la scolarité et la promotion d'un tronc commun, qui entraîne une grande hétérogénéité du public ne maîtrisant plus le « métier d'élève », la transformation du tissu social et culturel étant des facteurs importants. De plus, ce phénomène serait amplifié par une culture juvénile qui tend à mettre à distance les valeurs et les pratiques scolaires (Rayou et Van Zanten, 2004). Testanière (1967) compare dans ce sens le désordre scolaire avant et après les années 70 indiquant que le « chahut » scolaire était traditionnel et collectivement organisé, circonscrit dans le temps (généralement avant et après les vacances), fondé vers un ou plusieurs enseignants (face à un caractère physique particulier, ou en lien avec la matière) et localisé davantage dans les établissements bourgeois. Il avance également que ce chahut était souvent « cruel » mettant à mal les normes scolaire afin de mieux les conforter. Après les années 70, Testanière note que le chahut se modifie, ne se dressant plus significativement contre un enseignant mais plutôt contre une réalité vague, tel le désintérêt et l'incompréhension des élèves au sens qu'ils donnent à l'école. Ainsi, pour cet auteur, l'ouverture de l'enseignement secondaire a eu pour effet de transformer le chahut « traditionnel » agressif et humiliant en chahut « anémique » qui use davantage l'enseignant, devenant une des préoccupations majeures de ce dernier.

Un autre aspect soulevé serait la perte du monopole par l'enseignant en matière d'éducation et d'instruction en faveur des nouveaux acteurs (éducateurs, AVS, animateurs) et des technologies (internet, réseaux sociaux, ...) (Levasseur et Tardif, 2005a et 2005b). Enfin, le point soulevé par Maroy (2005) concerne les attentes et les besoins de la société vis-à-vis de l'école qui se sont complexifiés ainsi que les finalités éducatives qui se sont multipliées. A cet inventaire, nous pouvons ajouter, au regard des paragraphes précédents, le manque de lien et donc parfois de cohérence, entre les pratiques d'éducation et d'instruction, autrement dit entre les différents personnels enseignant et non enseignants des établissements scolaires.

¹⁰ La mobilisation des élèves, la porosité entre la sphère professionnelle et la sphère personnelle et le « bon » travail

1.2.2. Les conséquences sur le travail enseignant

Plusieurs interprétations existent afin d'expliquer le nouveau désordre scolaire : un relâchement de l'autorité ou « désacralisation de l'ordre scolaire » (Prairat, 2005), les nouveaux publics des établissements, une réponse des élèves à la violence du système scolaire, ou une forme de résistance sociale et culturelle. A cela Verhoeven (2012) ajoute l'affaiblissement de la légitimité fondée sur la rationalité de la valeur de la loi au profit d'une légitimité fondée sur les normes d'efficacité et de production. En prenant pour modèle théorique la structuration de Giddens (2005), dans laquelle ne domine ni les acteurs ni les structures, mais un mouvement récursif où ces dernières sont à la fois contraintes et ressources, Verhoeven (2012) avance que l'actualisation et l'institution des normes sont liées à la manière dont les acteurs les interprètent et perçoivent les espaces possibles propres à leur contexte. De la sorte, à travers la régulation ordinaire de l'ordre scolaire, les enseignants s'appuieraient sur des ressources structurelles contextualisées qui renvoient à l'organisation scolaire. Ainsi, les enseignants justifieraient leurs pratiques de gestion de l'ordre en convoquant une légitimité fonctionnelle déclinée en nécessités multiples comme l'adaptation à la vie en société, la performance des apprentissages, l'insertion sociale ou dans le but de protéger les élèves de l'exclusion sociale.

Dans un autre registre et se fondant davantage sur les compétences relationnelles mises en jeu par les enseignants lors des incidents disciplinaires, Barrère (2002d) développe certaines stratégies de survie comme le tact, l'interprétation du langage des élèves ou le bon usage de soi. Ces réponses s'apparentent plus à des arrangements individuels des enseignants, ou comme des stratégies de survie (Woods, 1980), qu'à une régulation collective. En ce sens, note l'auteure, l'intervention individuelle dénote un certain échec d'une solution institutionnelle, comme pourrait l'être l'éducation à la citoyenneté (Barrère et Martuccelli, 1998), ou du moins, pour reprendre Verhoeven, un déficit de cadre commun d'interprétation permettant la coordination sociale.

1.2.3. Une préoccupation majeure pour les enseignants

Nombre d'études indiquent qu'une des préoccupations majeure des enseignants relève du maintien de la « discipline scolaire » (Ria 2012 ; Barrère 2002d) et non seulement chez les enseignants débutants (Guibert, Lazuech et Rimbart, 2008). En effet, il s'avère que le désordre scolaire, « face d'ombre du système scolaire » selon Barrère (2002d), soit un point crucial du quotidien des enseignants, servant d'indicateur à la fois de réussite du métier, mais aussi condition nécessaire et parfois suffisante de l'estime de soi. Par ailleurs, comme nous l'avons vu, le travail enseignant ne se réduit pas au savoir académique, et nécessite de mobiliser aussi des connaissances et des savoirs faire divers pour assurer des interactions qui rendent possibles l'apprentissage (Rayou et Van Zanten, 2004).

Souvent, les enseignants débutants se sentent démunis face aux élèves et aux incidents, attendant que les élèves soient disposés à travailler, séparant la discipline scolaire de l'ordre en classe, la première nécessitant la seconde. Dans cette perspective, Durand (1996), présente un modèle hiérarchisé des préoccupations des enseignants dans lequel « l'ordre » qui concerne les préoccupations des enseignants visant le contrôle des élèves et l'obéissance aux règles de vie, de travail ou de fonctionnement, arrive en première position. Ce modèle induit

que les quatre variables suivantes, dont le « travail » et « l'apprentissage » ne sont mobilisables uniquement si cette première est maîtrisée. Face à cette priorisation, certains enseignants s'adaptent de façon remarquable, mais d'autres peuvent éprouver des difficultés récurrentes parfois source de souffrance. Devant cette problématique, Ria (2009 ; Barrère 2002b) et d'autres auteurs dénoncent le manque de préparation dans la formation des enseignants et par conséquent, l'usure prématurée, voir la démission de certains d'entre eux par manque entre autres, « d'économie de soi », ces moments mobilisant beaucoup d'émotion et beaucoup d'énergie (Ria et Rouve-Llorca, 2010).

Si les enseignants débutants apparaissent majoritairement concernés, considérant que la composante essentielle de leur métier est « moins de transmettre des savoirs que de faire la discipline », cette difficulté persiste pour nombre d'entre eux, au-delà de cinq années d'expérience (Ria, 2012). Paradoxalement, ces difficultés collectives restent cloisonnées dans les espaces de travail respectifs, sans partage avec les autres personnels de l'établissement (Ria, 2012). Ce constat alimente à nouveau celui de l'isolement, volontaire ou culturel de l'enseignant dans sa classe. Dans les cas où des solutions émergent, elles sont rarement rendues publiques, tout comme les cas où la souffrance devient de moins en moins supportable.

2. La dimension collective des pratiques éducatives

La massification rend nécessaire la coordination des activités entre les différents personnels enseignants et non enseignants des établissements, chef d'établissement inclus et c'est initialement à partir des études sur les établissements recrutant des élèves issus majoritairement des classes populaires marginalisées (Kherroubi et Van Zanten, 2000) que la question de la division des tâches éducatives a été soulevée et plus particulièrement celles relatives à l'ordre. Au sens où nous l'entendons, les pratiques éducatives intègrent les parents. En revanche, dans le cadre de notre étude, nous ne les prenons pas en compte et centrons notre propos sur les professionnels de l'éducation.

2.1. Les pratiques éducatives nécessitent du « commun »

Peu de recherches prennent en compte l'ensemble des acteurs de l'établissement dans l'étude des pratiques éducatives, ce qui ne permet pas toujours d'analyser les phénomènes de tensions entre les acteurs éducatifs en matière de coordination et d'encadrement des activités, engendrés par la massification et l'affaiblissement institutionnel (Henriot Van Zanten, 2012).

2.1.1. Distinguer les pratiques éducatives

Les pratiques enseignantes et les pratiques éducatives affichent rarement leurs distinctions, le terme « pratique » étant souvent abordé avec différents épithètes¹¹. Selon Dejean (2000), les

¹¹ A titre d'exemple, chez Altet nous relevons : pratiques éducatives (1994), pratiques d'enseignement (1994), pratiques pédagogiques (1994; Altet et Mosconi, 2001), pratiques enseignantes (1994; 2002; Altet et Mosconi, 2001), sans qu'il n'y ait de réelle différenciation entre ceux-ci.

pratiques éducatives peuvent être définies comme l'ensemble des pratiques qui se rapportent à la fonction éducative d'une pratique professionnelle, mais peut aussi être étendu à toute personne exerçant une fonction éducative dans son travail. En effet, dans le cadre scolaire, d'autres personnes que les enseignants contribuent à la formation des apprenants (voir *supra* les travaux sur les communautés d'apprentissage). L'épithète « éducative » permet d'élargir les perspectives spatiales en passant de la classe à l'établissement, et humaines en intégrant des personnels autres que les enseignants. L'éducation n'est effectivement pas l'exclusivité des enseignants, d'autres personnels de la vie scolaire y contribuent, comme les Assistants d'Education, les Conseillers Principaux d'Education, les personnels administratifs, de direction, etc. ; ce qui renvoie à la notion de « vie scolaire ». Le système scolaire vise à la fois à donner aux apprenants une culture et à les préparer à leur vie professionnelle mais aussi des savoir-faire et des savoirs-être.

Les pratiques éducatives ne se résument donc ni au seul espace de la classe, ni aux seules personnes des enseignants. Nous considérerons les pratiques éducatives comme l'ensemble des activités pédagogiques ou non, réalisées dans ou hors de la classe, sous la responsabilité de l'établissement. Ainsi, nous élargissons notre point de vue et passons des pratiques individuelles d'enseignement dans la classe aux pratiques éducatives dans l'établissement, ce qui permet également de mettre en relation la dimension individuelle et la relation collective des pratiques.

2.1.2. Dépasser le clivage « instruction/éducation »

Comme explication à la crise, Verhoeven (2012) suggère un changement et une fragilisation de l'ordre scolaire au sein de la classe dans ses fondements normatifs. Or, comme le décrit l'auteure, la norme est collective et inscrite dans la temporalité, elle n'existe pas dans les habitudes individuelles ou les petits arrangements locaux. Ainsi, en s'appuyant sur Favereau (2007, cité par Verhoeven 2012), elle pense la normativité à partir de « cadres communs d'interprétation et d'action permettant la coordination de l'échange social ». Autrement dit, dans le contexte des pratiques éducatives, ces travaux indiquent la nécessité pour les personnels de l'établissement scolaire, de se rencontrer sur un schéma d'interprétation des règles, arguant que la coordination de l'échange social passe par un travail interprétatif qui renvoie à « des mondes communs justifiés ». Nous retrouvons ici, l'idée du commun développée au sujet des communautés d'apprentissages. A une autre échelle, Prairat (2012), attribut au déclin institutionnel le désordre scolaire, entraînant chez les enseignants une perte de repères et perçoit dans le lien entre les pratiques individuelles et collectives un début de solution.

« Il reste une voie, celle qui noue attitude individuelle, engagement collectif et orientation politique. Attitude individuelle : il n'y a d'autorité pour le professeur que dans l'attachement ostentatoire à quelques grands principes (moraux et intellectuels). La vertu de constance temporalise l'action en action éducative. Engagement collectif : il n'y a d'autorité pour le professeur que dans et par la promotion de formes collectives de travail, attestant d'une véritable solidarité professionnelle » (Prairat, 2012).

Si ces deux auteurs défendent, à différent niveaux, que les pratiques éducatives requièrent un minimum de partage de « commun », chez les personnels éducatifs afin de palier au déficit de repères, Ottavi (2012) prône la clarification des termes de discipline et d'autorité, dans le but

de redonner un sens à la relation éducative en crise. Au-delà des appels en urgence aux résultats immédiats, il suggère de se rappeler que la philosophie de l'éducation lie la discipline à la dimension de liberté tout comme la philosophie pédagogique s'attache à penser l'école comme un collectif ; l'enjeu étant de concilier la liberté individuelle et la vie collective. Dans cette perspective, la discipline, gagnerait à être considérée comme un moyen plutôt que comme une fin, et serait la condition de la liberté et de la vie en commun.

Somme toutes, il semble patent qu'une réflexion commune sur la discipline mérite d'être ouverte dans laquelle le but ne se restreindrait pas à l'ordre, mais à une dimension supérieure et commune de l'approche éducative et socialisante de l'école.

Il en résulte que la politique éducative des EPLE¹² concerne l'ensemble de la communauté éducative qui doit être associée à sa conception, son élaboration et sa mise en œuvre. Cette nécessité signifie qu'il faut surmonter les clivages entre instruction et éducation, les deux missions étant interdépendantes (Marcel, 2014) et tendre vers une approche plus collective des réponses à apporter. Depuis quelques années, l'institution a proposé à la fois la mise en place d'instances dans les établissements qui œuvrent à cette collaboration, comme les conseils pédagogiques, les conseils d'administration ou le Comité d'Education à la Santé et à la Citoyenneté (CESC) tout comme des réformes qui conduisent les différents acteurs à collaborer davantage (Barbier, 2011).

2.2. L'ordre scolaire au carrefour du collectif et de l'individuel

Si le collectif a une place prépondérante à jouer dans les pratiques éducatives, l'ordre se trouve au cœur de ces dernières. Dans ce sens, les travaux d'Henriot Van Zanten (2012) et Kherroubi (2003) insistent sur l'interdépendance entre les problèmes liés à l'ordre dans les classes et les formes de collégialité des enseignants. Le collectif peut prendre des formes plurielles, et nous en distinguons deux sortes : les formelles et informelles. En fait, l'ordre scolaire est *de facto* un problème dont l'espace réel est l'établissement, même s'il n'est pas toujours reconnu comme tel (Barrère, 2006).

2.2.1. L'ordre scolaire comme préoccupation commune

Les pratiques éducatives en général et celles de l'ordre scolaire en particulier se trouvent à l'interface des pratiques individuelles et collectives de l'établissement, à la fois au sein de la salle de classe dans le face à face de l'enseignant avec ses élèves, mais aussi au niveau d'autres espaces de l'établissement comme dans la cour ou au self par exemple. De la sorte, les pratiques de l'ordre sont une préoccupation commune à tous les membres de la communauté éducative.

La dimension individuelle peut être symbolisée par l'espace de la classe, et les pratiques d'enseignement. Le travail des enseignants, écrivent Tardif et Lessard (1999), « consiste à maintenir l'ordre dans la classe dans le but de faire apprendre les élèves ; mais le maintien de l'ordre est lui-même une tâche d'apprentissage - de socialisation -, tandis que l'apprentissage des connaissances scolaires est en même temps aussi apprentissage d'un certain ordre cognitif

¹² Etablissement Public Local d'Enseignement

jugé légitime » (Tardif et Lessard, 1999, p.70). Cette tâche de socialisation n'est plus attribuée aux seuls enseignants, mais à d'autres acteurs de la communauté éducative. Ces mêmes auteurs poursuivent en stipulant que l'ordre dans la classe est fondé sur un double dispositif : sur une structure organisationnelle stable et sur un travail systématique du maître. Cependant, à cette part qu'ils reconnaissent comme importante de l'organisation scolaire, ils ajoutent que d'autres aspects constituent aussi cet ordre. L'un est relatif aux personnes autres que les personnels de l'établissement qui interviennent sous forme de pouvoir sociopolitique (ministres, associations, ...) ; le second concerne les personnes qui y travaillent autre que les enseignants. Ainsi, nous mettons en évidence que les pratiques de la gestion de l'ordre ne relèvent pas que des seuls enseignants.

De plus, si au sein de la salle de classe la dimension individuelle est privilégiée, les problèmes que rencontrent les enseignants au sujet du maintien de l'ordre dépassent parfois cette dernière, en créant du bruit pour les autres classes ou lors de renvoi d'élèves à la vie scolaire, à la direction, etc. Ajoutons à cela que lorsqu'un enseignant rencontre des problèmes pour contrôler ses élèves, cela remet en cause l'ensemble des pratiques des enseignants dans le sens où ces dernières sont en étroite cohérence avec le système de normes adoptées par l'établissement (Kherroubi et Van Zanten 2000). Ainsi, une grande partie de l'équipe est concernée. L'aspect individuel des pratiques de l'ordre n'est pas indépendant du caractère collectif de ces pratiques au niveau de l'établissement. La gestion de l'ordre perceptible dans les classes relève à la fois du caractère individuel mais aussi collectif.

Pour terminer, nous remarquons que dans une approche sociologique, Gasparini (2013) analyse les conditions d'efficacité et de réception de la note de vie scolaire¹³ dans plusieurs collèges. Ce dispositif d'attribution de note entraîne une recherche de travail collaboratif à l'échelle de l'établissement entre plusieurs professionnels (CPE, enseignants).

« Au final, la note de vie scolaire offre l'occasion inédite d'analyser différentes dimensions engagées dans les questions de discipline actuellement, à l'échelle d'un établissement secondaire ou, plus exactement au croisement entre le huis clos de la classe et les espaces interours et à l'interface entre les différentes missions des professionnels du collège et entre les différents lieux de socialisation scolaire des élèves » (Gasparini, 2013, p.25).

Une des conclusions de cette recherche est que la note de vie scolaire n'a pas fédéré des équipes ou engendré des évolutions dans les pratiques. Quand elle était appliquée c'était dans l'articulation avec des relations interprofessionnelles déjà existantes. Enfin, ajoutons que cette note a été supprimée pour le collège à la rentrée 2013 (J.O, 15 janvier 2014).

2.2.2. Des propositions collectives différentes pour gérer l'ordre

Si le travail formel collectif relatif à la question de l'ordre apparaît dans les établissements, c'est essentiellement au niveau des différents projets qui le structurent : projet d'école,

¹³ La note de vie scolaire qui était attribuée aux collégiens de la classe de 6e à la classe de 3e et intervenait dans l'attribution du diplôme national du brevet. Mise en place à la suite de la loi d'orientation de 2005, elle évaluait un "savoir-être" au sein de l'établissement, par quatre critères : l'assiduité et la ponctualité, le respect du règlement intérieur, la participation à la vie de l'établissement, et l'obtention de l'attestation scolaire de sécurité routière (ASSR) de premier niveau et du certificat de prévention et de secours civiques.

d'établissement, « vie scolaire » par exemple. Toutefois, Barrère (2002c) stipule que ces projets prennent rarement en compte les problèmes d'ordre scolaire, pourtant capitaux et pour lesquels l'ensemble des enseignants est concerné.

Parallèlement à cela, les réflexions collectives sur l'ordre ne sont pas récentes, ni les expériences. Les défenseurs de l'éducation nouvelle reprochent, entre autre, la morale autoritaire de l'école traditionnelle qui ne peut produire sur les élèves que des effets précaires, artificiels et superficiels. En effet, en lui imposant des règles et un comportement extérieur, l'élève ne peut être formé à une autonomie sociale. Le mouvement de l'éducation nouvelle ajoute que le développement moral ne doit pas avoir sa source à l'extérieur de l'individu mais dans l'individu lui-même (Bloch, 1973).

A l'encontre de l'idée qu'il faut choisir entre institution ou émancipation, la pédagogie institutionnelle propose la perspective d'après laquelle l'émancipation repose sur les institutions qui ne sont plus perçues uniquement comme outils de répression mais aussi comme une médiation source de rencontres, d'échanges et de travail collectif (Hess et Schaepelynck, 2014). En effet, Oury (Oury et Vasquez, 1997), avance que les problèmes d'ordre à l'école sont en réalité des problèmes « d'organisation » et de « régulation », dus en partie aux formes d'organisation que l'ensemble des acteurs de l'institution reproduisent dans une forme d'aliénation, sans les questionner (par exemple, les emplois du temps, les horaires, le fait de rester assis et silencieux pour les élèves, ou encore le règlement intérieur de l'établissement). La pédagogie institutionnelle se structure donc autour d'institutions (ceintures de comportement, lois de classe, conseil...) qui doivent permettre à chacun de trouver une place qui fasse sens pour lui dans l'organisation. Le conseil, instance symbolique du collectif et espace de parole, doit permettre aux enseignants et aux élèves d'avoir collectivement prise sur le fonctionnement institutionnel de la classe (Etienne, 2009), mais peut aussi s'étendre dans une forme différente à l'ensemble de l'établissement. L'objectif est moins de proposer des techniques plus « efficaces » que d'élaborer collectivement un milieu d'apprentissage qui soit aussi un milieu de vie, « cela suppose de penser et d'instituer collectivement les normes qui vont venir réguler le comportement de chacun dans cet espace » (Hess et Schaepelynck, 2014).

Pour conclure, il semblerait que la prise en compte collective de l'ordre se traduise soit par de rares projets institutionnels, soit par des choix collectifs d'établissements à s'inscrire dans une démarche différente de celle que propose l'éducation nationale.

2.2.3. Les ressources du collectif informel

Si les espaces hors de la classe sont à présent reconnus également comme des lieux de travail pour les enseignants (Marcel et Piot, 2005), ils sont aussi le creuset d'un « ensemble large d'actes devenus ordinaires et routiniers qui fabriquent leur autorité pédagogique en classe » (Kherroubi, 2003). Les normes formelles prescrites par les établissements semblent ne pas suffire à apporter des réponses aux enseignants en matière d'ordre, mais ces dernières adviendraient plutôt par les sociabilités affinitaires et solidarités nouées entre quelques-uns. Dans cette perspective, les enseignants débutants sont souvent les plus concernés, nécessitant davantage de ressources et d'appuis collectifs, notamment sur les aspects pédagogiques et donc disciplinaires. Si leurs questions ne trouvent pas toujours des réponses, ils perçoivent dans ces échanges un soutien de nature à éviter la dégradation de la condition d'enseignant et

de son identité professionnelle (Maroy, 2005). Dans les établissements les plus difficiles, les enseignants s'accordent à reconnaître la nécessité de s'entourer de pairs sur ce mode informel affinitaire et en réseau (Guibert et Lazuech, 2010). De la sorte, il se développe parfois une « stratégie de survie collective » qui peut également offrir la possibilité d'exprimer les souffrances et les non-dits du métier (Guibert et Périer, 2014).

Par ailleurs, l'organisation du temps et de l'espace de travail des enseignants dans les établissements joue sur la dynamique collective. En effet, les enseignants se rencontrent lors des inters-cours, des repas, des « trous » dans les emplois du temps, principalement dans la « salle des profs », les couloirs, le self ou autres. A ces occasions les enseignants échangent aussi au sujet des élèves et peuvent ajuster leurs modes d'intervention en cours en puisant dans ce « stock de connaissances rendues collectives », créant de cette façon un lien avec les élèves qui ne peut se construire sur seulement quelques heures de cours. Les interactions dans les situations duelles de la classe seraient organisées par le contexte de la classe (enseignant, élèves, règles, ...) mais aussi par les situations collectives en dehors de la classe et durant les temps interstitiels. Ainsi, les pratiques d'exercice de la discipline dépendent à la fois des ressources de l'enseignant mais aussi de l'interaction entre ces ressources et le contexte de l'école (Lefeuvre, 2004).

Finalement, les épreuves quotidiennes d'interactions problématiques avec des élèves récalcitrants ou agités semblent favoriser le développement d'échanges entre enseignants. Si ces moments participent à l'intégration professionnelle des jeunes enseignants, le travail collectif pourrait constituer ainsi une ressource à la fois dans le sens d'un soutien individuel, ou de lien avec les élèves, tout comme une recherche de régulation collective des pratiques. Le processus d'acquisition et les manières de faire en matière de discipline seraient donc une construction collective, de plus, il existerait une interdépendance entre les processus d'adaptation aux problèmes de discipline en classe et les formes de collégialité en vigueur parmi les enseignants (Kherroubi et Van Zanten, 2000, Kherroubi, 2003).

2.3. Différents acteurs pour gérer l'ordre scolaire

Depuis les années 80, les établissements scolaires ont vu s'accroître les personnels non enseignants, tels les conseillers d'orientation, infirmières scolaires, assistantes sociales, mais également dans le service de la « vie scolaire » comme les conseillers d'éducation, les assistants d'éducation, surveillants et aides éducateurs. Cet ensemble de personnes prennent en charge de nombreuses tâches éducatives, sociales complémentaires aux activités d'enseignement car il s'agit non plus seulement de considérer les performances des élèves mais aussi la construction de la politique éducative. Dans cette perspective, il s'avère que les dispositifs hors classes dans les établissements contribuent aux apprentissages des élèves, qu'ils soient scolaires ou psychosociaux (Aït-Ali, 2014). Cependant, la collaboration entre ces différents acteurs qui n'est pas naturelle se voit souvent confiée au chef d'établissement.

2.3.1. Le Conseiller Principal d'Education responsable de la vie scolaire

Le Conseiller Principal d'Education (désormais CPE), qui a vu ses missions redéfinies en 1982, porte l'héritage du surveillant général conjugué avec une filiation plus externe liée à

l'essor des idées et pratiques émanant des pédagogies nouvelles et des évolutions sociétales (Condette, 2013). Cette double parenté demeure difficile à assumer et entraîne souvent un flou identitaire que les CPE et l'institution tentent de dépasser. De plus, si la personne dans les établissements est clairement identifiée, c'est davantage en fonction de son utilité et de son opérationnalité que par son statut que le CPE pourrait être défini (Bouvier 2007 ; Condette, 2014). En effet, professionnel doté de responsabilités de haut niveau (catégorie A de la fonction publique), il participe aux prises de décisions, mais ne fait pas partie de l'équipe de direction même si il collabore étroitement avec le chef d'établissement ou le proviseur adjoint, il n'appartient pas non plus au corps des enseignants ni aux personnels médicaux social. Ainsi, à l'interface de plusieurs équipes et personnels différents, le travail du CPE recouvre un large champ d'investigation et représente, d'après Delaire (1997), le partenaire incontournable de l'établissement.

Quant à ses missions, elles s'inscrivent dans le cadre général de la vie scolaire, qui consiste à « placer les adolescents dans les meilleures conditions de vie individuelle et collective et d'épanouissement personnel¹⁴ » (BO, 1982) et depuis le nouveau référentiel des compétences spécifiques aux CPE (DGESCO, 2013), la contribution du CPE à la politique éducative de l'établissement augmente, tendant à renforcer son identité professionnelle. Ses missions s'articulent à présent autour de trois grands axes : conseiller de la communauté éducative et animateur de la politique éducative de l'établissement, accompagnateur du parcours de formation des élèves et acteur de la communauté éducative. En outre, le CPE, par délégation du chef d'établissement, a sous son autorité les Assistants d'Education.

En ce qui concerne l'ordre scolaire, deux visions coexistent encore dans les établissements au sujet de la représentativité de la loi par le CPE. Une majorité d'enseignants et certains personnels de direction, considèrent encore que les CPE représentent la « roue de secours » en cas de problème de discipline dans la classe, tout comme « un bon CPE » apparaît comme celui qui fait régner l'ordre et appliquer le règlement intérieur de l'établissement (Rémy, 2007 ; Barthélémy, 2014) ; ce que Payet (1997) nomme la « division morale du travail ». Dans une autre perspective, si le CPE veille au respect du règlement intérieur, il n'impose pas les règles, ces dernières s'imposant à tous, et donc à lui. Ainsi le CPE est tout aussi concerné par le règlement intérieur que les élèves ou les membres de la communauté éducative et dans ce sens, il n'est pas supérieur aux élèves (comme pouvait l'être le surveillant général) ni aux autres personnes de l'établissement. De la sorte, s'il est le garant du règlement intérieur c'est parce qu'il en maîtrise les règles, qu'il les connaît et les respecte et surtout qu'il peut en être le médiateur : c'est alors un adulte repère (Brulois, 2012). Le règlement en particulier et la loi en général dépasse alors l'individu et permet à l'élève de comprendre l'existence et l'utilité des règles.

Au final, face à l'ordre scolaire, le travail du CPE met en exergue les transformations en cours du système scolaire, de sa complexité organisationnelle et fonctionnelle, mais aussi des ambiguïtés, interrogeant le sens de l'acte éducatif, la volonté ou nécessité de travailler ensemble pour défendre des valeurs communes.

¹⁴ Circulaire 82-482 du 28 octobre 1982

2.3.2. Le chef d'établissement et l'équipe de direction

Dans les établissements scolaires, et particulièrement dans ceux dit « difficiles », le chef d'établissement est perçu comme le premier responsable du maintien de l'ordre. Toutefois, même si les différents professionnels de l'éducation attendent de lui une coordination des actions dans ce domaine, il s'avère que dans la majorité des cas, le chef d'établissement préfère privilégier l'enseignement et le travail externe de coordination considérés par ce dernier comme plus prestigieux. La gestion quotidienne de l'ordre entre les élèves mais aussi les multiples conflits entre les différents groupes de personnels de l'établissement sont évités ou souvent réduits à des rapports écrits (Henriot Van Zanten, 2012). Ainsi, le chef d'établissement tendrait à déléguer aux principaux adjoints ou aux CPE, ce qui, nous l'avons vu, peut être perçu par certains comme un retour au travail de « surveillant général ».

Si le chef d'établissement présente une certaine répugnance à se mêler de la gestion quotidienne de l'ordre scolaire, il y tient quand même un rôle essentiel dans sa régulation. De fait, il propose le texte du règlement intérieur voté par le conseil d'administration, il effectue des choix politiques qui orientent les pratiques en matière de discipline au niveau de l'établissement (entraînant donc des conséquences sur les pratiques des enseignants). En fait, la conception de la discipline défendue par le chef d'établissement ainsi que sa personne sont déterminantes (Grimault-Leprince, 2012) tout comme son soutien aux enseignants sans lequel ils peuvent se sentir abandonnés et développer du ressentiment (Barrère, 2006). Pour exemple, l'action de rejeter sur les enseignants la responsabilité des tensions et des problèmes d'ordre scolaire favoriserait des rapports sereins avec les élèves et leurs parents, tout comme le refus d'implication de la direction dans cette problématique risquerait de discréditer les enseignants auprès des élèves, laissant ces derniers profiter de ces tensions entre adultes (Grimault-Leprince, 2012).

Par ailleurs, le climat de l'établissement et la réputation de celui-ci restent un élément important pour le chef d'établissement qui se voit donc contraint à prendre en compte les problèmes d'ordre. Même s'ils ne sont pas face aux élèves comme les enseignants ou les personnels de la vie scolaire, le chef d'établissement est amené à gérer des conflits entre élèves, entre enseignant et élèves, enseignant et parents ou entre personnels de l'établissement et pour cela met en place des stratégies diverses (Dupuy et Germier, à paraître). D'après Barrère, (2006), il existerait trois façons pour eux de prendre en compte ces problèmes : le préventif, en accordant des aides ponctuelles aux enseignants demandeurs ou en difficulté. Cette solution paradoxale tend en effet à renforcer l'autorité du chef de l'établissement au détriment de celle de l'enseignant. La seconde consiste en un suivi régulier d'entretiens de conseil ou de soutien aux enseignants en difficulté, ce qui peut aussi s'apparenter à de l'évaluation. La troisième consiste à intervenir en amont, au niveau de l'organisation pédagogique comme la répartition des classes ou des emplois du temps sans toutefois prendre en compte explicitement et collectivement les problèmes de l'ordre scolaire.

Somme toute, le chef d'établissement aurait tendance à soit déléguer les responsabilités en termes de discipline, au risque de les diluer et de bloquer les recherches de solutions durables aux problèmes récurrents, soit d'intervenir de façon ponctuelle. Il s'avère finalement que le chef d'établissement propose rarement une prise en compte collective et formelle de l'ordre scolaire au sein de l'établissement. Certes, les problèmes d'ordre dans la classe restent difficiles à évoquer de la part des enseignants au sein de collectifs, qui y voient un aveu de

remise en question personnelle et professionnelle, mais la problématique est présente dans l'ensemble des établissements, défavorisés ou non (Barrère, 2002).

2.4. Une coordination d'acteurs parfois difficile

Une construction collective de l'ordre scolaire semble entravée par deux points dominants que sont d'une part le fait que les problèmes relatifs à l'ordre dans la classe sont vécus comme irrémédiablement personnels, d'autre part par le changement de posture professionnelle face aux autres personnels que cela engendre.

2.4.1. L'ordre scolaire vécu comme une affaire personnelle par les enseignants

Il apparaît ainsi que les enseignants choisissent de minimiser le temps dévolu aux questions d'ordre scolaire, induisant par conséquent une gestion immédiate et individuelle et privilégiant certaines solutions supposées efficaces par les collègues, ou qu'ils ont eux-mêmes expérimentées, au détriment parfois de l'équité, du respect de la réglementation et de la concordance des pratiques entre les différents acteurs éducatifs (Grimault-Leprince, 2014). Pour sa part, Périer (2009), avance que les enseignants s'appuient sur plusieurs sources parallèles de régulation face au désordre scolaire. La perte des fondements de l'autorité culturelle et statutaire de ces derniers a pour conséquence la nécessité pour les enseignants de trouver et mobiliser de nouvelles sources de régulation, comme l'engagement de soi et l'implication personnelle, ce qui expose davantage ces professionnels. S'appuyant sur des solutions ponctuelles et isolées, l'ordre scolaire est ainsi toujours soumis à l'interprétation des acteurs engagés, donc instable et induisant une montée de l'incertitude. Cette instabilité épuisante pour les enseignants, voire culpabilisatrice, dans les cas de tensions et de conflits non résolus, renvoie à la responsabilité individuelle induite par les normes d'autonomie et peut se refermer comme un piège, à l'école comme dans la société (Ehrenberg, 1998), en exigeant des acteurs ce que les conditions d'action et de ressources ne permettent pas de réaliser. Une des conséquences en est la souffrance au travail. Cette dernière est également alimentée par une conception cloisonnée de la gestion de l'ordre scolaire et pour certains par la stratégie du « keeping them quiet » (Denscombe, 1980) : en gardant les élèves calmes, d'une part l'enseignant peut poursuivre son cours et d'autre part éviter tout jugement de la part de ses collègues. Plus généralement, la « stratégie de survie » (Woods, 1980), pour lesquels chaque enseignant construit des stratégies de réponses aux difficultés (copings strategies) pour « sauver les apparences ». Cette façon d'opérer préserve leurs stratégies et rend les enseignants hostiles à toute intervention extérieure dans leur classe réglant eux-mêmes les différents avec les élèves, avec la partialité conséquente.

Enfin, le manque de coordination entre enseignants peut aussi engendrer des micro-cultures de classes, souvent hermétiques, contraignant d'une part les élèves à une réadaptation à chaque début d'année scolaire et d'autre part les enseignants à fixer de nouvelles règles de conduite et de nouvelles habitudes de travail (Lahire, 2005). La cohérence des habitudes de classe dépend donc en partie de la cohérence entre enseignants, et particulièrement au sujet de l'ordre scolaire.

2.4.2. Des acteurs éducatifs juxtaposés

Le cadre s'étant affaibli, les tâches de l'ordre scolaire ont tendance à s'autonomiser et à poser des problèmes que les enseignants renverraient volontiers aux autres, considérant ces tâches comme ingrates ou comme le « sale boulot » (Payet, 1997) car incertain, épuisant et déstabilisant (Barrère, 2002). Cette tendance implique de nombreuses conséquences pour les enseignants mais aussi pour les élèves et les autres personnels.

Avec la création des collèges, le travail pédagogique et le temps de la classe sous l'autorité du professeur s'est trouvé opposé au temps hors classe, disciplinaire, relevant du domaine de la vie scolaire. La question de la discipline n'est pas traitée en élargissant les missions des enseignants, mais en augmentant le nombre des personnels spécialisés présents dans les établissements afin d'intervenir dans l'apprentissage de l'autonomie par les élèves (Kherroubi et Van Zanten, 2000). Apparaît alors la question de la coordination du travail entre les enseignants d'une part, les personnels de la vie scolaire (CPE, CE¹⁵, AE¹⁶), l'équipe de direction et les autres personnels d'autre part.

Rapidement la délégation des tâches liées à la gestion de l'ordre est majoritairement attribuée à la vie scolaire, et aux CPE en particulier, mais cette nouvelle répartition n'est pas toujours bien vécue ou acceptée par les deux parties (Kherroubi et Van Zanten, 2000) et entraîne parfois des conflits internes au sujet de la gestion de l'ordre. Ces derniers vivent cela de deux façon différentes, négativement, car perçu comme une tâche ingrate à gérer ou positivement car ils acquièrent ainsi une plus grande responsabilité dans un domaine essentiel. De leur côté, les enseignants perçoivent souvent comme un échec le fait de faire appel à un CPE. Enfin, l'élargissement des missions des personnels suscite un chevauchement dans ces dernières. Alors qu'elles étaient clairement définies, désormais l'éducation à la citoyenneté, la prévention, l'orientation sont dévolues à l'institution scolaire dans son ensemble et donc aux différents membres de la communauté éducative.

Si nombre d'études montrent que la construction d'une vie scolaire cohérente (Dubet, 1996), facilite le pilotage des établissements tout comme le partage de normes et d'objectifs communs contribuent significativement à réduire les comportements déviants des élèves (Barrère 2002 ; Henriot Van Zanten 2012 ; Grimault Leprince, 2012 ; etc.), les faits indiquent que la coordination des acteurs reste difficile ayant pour origine plusieurs sources de résistances. Pour les enseignants, cette résistance peut s'expliquer par le fait que l'autonomie et l'indépendance restent une des rares dimensions de la profession qu'ils jugent positives (Guibert et Périer, 2014). De plus, il repose sur la bonne volonté des équipes en place (Barrère, 2002). La question des dynamiques collectives en matière de gestion de la discipline est donc centrale.

2.5. Un nouvel ordre scolaire

Ainsi, les pratiques de l'ordre scolaire dans la classe dépendent étroitement de l'ordre dans l'école (Tardif et Lessard, 1999), elles se voient alors au cœur de la coordination du travail entre tous les acteurs de l'établissement, car présentes à la fois dans les pratiques des enseignants, mais aussi dans les pratiques des personnels non enseignants. Si les enseignants

¹⁵ Conseiller d'Education

¹⁶ Assistant d'Education

pouvaient jusqu'à présent composer tant bien que mal en restant isolés dans leurs classes, il s'avère que les changements contextuels obligent ces derniers à développer de nouvelles techniques de gestion de l'ordre scolaire individuelles ou collectives. Ce basculement pourrait être une occasion pour les enseignants de développer un nouvel ordre scolaire.

Par ailleurs, nous avons mis en évidence les différents acteurs qui participent à la dimension éducative comme le chef d'établissement, le CPE et son équipe, les enseignants, les autres personnels, etc.. Il s'avère que les conflits de normes et d'intérêts entre ces différents acteurs peuvent participer à l'affaiblissement de la fonction éducative de l'établissement. Dès lors, il semble pertinent d'examiner ces pratiques non seulement sous l'angle de la résistance des élèves et l'origine de ces dernières, mais aussi dans une perspective organisationnelle en considérant les jeux de pouvoirs au sein de l'établissement.

3. Des pratiques éducatives aux incidents pédagogiques

Concernant les pratiques éducatives, notre propos se centre sur les régulations ordinaires et quotidiennes du travail enseignant, c'est-à-dire non pas sur les grands problèmes de violence scolaire, les sanctions attendues, etc., mais tout ce qui peut entraver l'équilibre fragile entre participation des élèves et conditions facilitant les apprentissages : les incidents pédagogiques.

3.1. A l'origine, la question de la discipline

En France, les recherches explicites dédiées à la discipline sont rares. L'aspect disciplinaire apparaît néanmoins dans d'autres thèmes comme la pratique des enseignants débutants (Ria, 2009 ; Rayou et Van Zaten, 2004 ; Verhoeven 2012), les sanctions (Grimault Leprince, 2012), l'autorité (Robbes, 2006, 2014 ; Périer, 2009, 2012). Dans un contexte plus large, des recherches sont menées afin de comprendre et expliquer les changements sociétaux et les effets sur les pratiques enseignantes, dont celles de la discipline en classe (Perrier, 2010, Van Zanten, Grosperon, Kherroubi et Robert, 2002). Nous mentionnons ici deux sortes de travaux : les premiers relevant du paradigme processus produit et présents davantage chez des auteurs anglo-saxons, cherchant des solutions efficaces pour un meilleur enseignement, les seconds plus axés sur la compréhension des processus en jeu et présents dans les recherches françaises. En ce qui concerne le terme « discipline » nous reviendrons sur la terminologie dans les paragraphes suivants.

3.1.1. Des recherches visant à trouver des solutions efficaces

Dans les recherches anglo-saxonnes, certains aspects de la gestion de la discipline apparaissent dans des travaux plus généraux sur les interactions entre enseignants et élèves. Doyle (1990) fait état du nombre d'interventions de l'enseignant ayant pour but de régler des problèmes de comportement dans sa classe ainsi que des indicateurs de ces interventions. Martin et Baldwin (1996) ont montré que les enseignants débutants interviennent moins que les enseignants experts concernant la discipline, mais davantage concernant les contenus à enseigner. Les travaux anglo-saxons relèvent pour une bonne part du paradigme processus-

produit recherchant quels sont les éléments pour une gestion de classe efficace. Une partie de ces travaux s'intéresse aux interactions entre maître et élèves : interactions verbales, non verbales, etc.... C'est dans ce cadre que Doyle (1990) constate que les enseignants efficaces ont recours à des signaux non-verbaux et non obstruants afin de ne pas couper la dynamique de la classe. Les travaux francophones indiquent que les enseignants efficaces utilisent des règles et des procédures qu'ils mettent en place dès le début de l'année scolaire afin qu'elles deviennent routinières. On parle alors de processus de planification de la gestion de classe et l'on cherche les procédures à mettre en place afin d'être efficace ; Martineau et Gauthier (1999) proposent l'application de règles et de procédures très précises. Pour leur part, Archambault et Chouinard (2003), plus prescriptifs, proposent aux enseignants quelques principes favorisant le respect de la discipline par les élèves, des comportements à adopter pour l'enseignant et un guide d'interventions face à un comportement perturbateur.

Dans un contexte de recherche sur la formation des enseignants, Desgagné (1995) s'intéresse au parrainage de débutants en vue de les aider à résoudre leurs problèmes de discipline en classe. L'auteur ne définit pas l'expression « problèmes de discipline en classe », qu'il renvoie au concept de « gestion de classe », mais s'appuie sur Doyle (1986, cité par Desgagné, 1995) pour analyser les données. Cet auteur considère que les problèmes de discipline n'existent pas en soi, mais qu'ils sont indissociables du mode de gestion de la classe dans lequel ils s'inscrivent. Doyle les nomme des « actions en contexte », actions qui sont des constructions conjointes entre l'enseignant et les élèves. Les problèmes de discipline seraient alors des signes donnés par les élèves à l'enseignant afin de lui signifier qu'il y a en quelque sorte un écart entre ce qui est souhaité par les élèves et ce qui est proposé par l'enseignant.

Se penchant majoritairement dans l'ensemble sur les difficultés que peuvent rencontrer l'enseignant et/ou les conséquences pour les apprentissages des élèves, ces recherches s'ancrent dans une visée praxéologique et peuvent apporter des éléments pratiques pour les enseignants. Toutefois, elles proposent rarement une approche plus globale qui prend en compte l'environnement de l'établissement.

3.1.2. Des recherches visant à comprendre les problèmes de discipline

Sans prétendre à l'exhaustivité, nous présentons trois façons d'aborder la discipline scolaire dans les recherches récentes : une approche par le prisme des sanctions, par celui de l'autorité et par celui de la négociation.

Chacune de ces approches met en exergue les changements sociétaux, les déficits des valeurs de l'institution et le contexte instable et hétérogène des situations d'enseignement. Si cet ensemble de facteurs entraîne un renforcement des textes réglementaires dans le but d'homogénéiser et de renforcer les sanctions ainsi que de pacifier les établissements (Grimault-Leprince, 2012), il procède également à un changement de paradigme pour les enseignants (Périer, 2012). En effet, ces derniers voient leur vulnérabilité augmenter par le déclin de leur légitimité institutionnelle, et par les attitudes de résistances chez les élèves face à l'intégration normative des règles et des valeurs partagées. Cet éclatement du modèle et surtout le déficit d'autorité symbolique des valeurs a pour conséquence la perte des fondements de l'autorité des enseignants et de la sorte sollicite davantage ces derniers, les engageant dans la construction et la légitimation d'un ordre scolaire sous leur propre

responsabilité (*ibid.*). De fait, deux conséquences émergent. La première est que la classe apparaît comme un espace en tension dans lequel l'enseignant éprouve de la difficulté à ritualiser l'ordre scolaire et stabiliser le déroulement de la classe. La seconde est que les enseignants ont une propension à régler eux-mêmes leurs différents avec les élèves, estimant que l'intervention d'un tiers, notamment le CPE, est perçu comme un échec par l'enseignant lui-même mais aussi par les élèves ; la norme est que l'enseignant gère seul les conflits dans la classe (Grimault-Leprince, 2012). Une des raisons évoquées pour justifier ces pratiques individuelles, est que l'enseignant doit agir immédiatement, en rationalisant ses choix face aux interactions imprévisibles des élèves, ce qui peut également être interprété comme une « stratégie de survie » envers laquelle toute interruption dans la classe serait une entrave à leur autonomie.

La troisième façon d'aborder la discipline dans ce paragraphe concerne l'autorité en tant que référence. Les auteurs parlent « d'autorité éducative » (Prairat, 2013 ; Robbes, 2014 ; Guérin, 2007). Celle-ci renvoie toujours à soi et se différencie de la discipline dans le sens où cette dernière serait l'ensemble des règles que les élèves doivent respecter, alors que l'autorité serait la capacité de l'enseignant à faire respecter ces règles (Robbes, 2006). Si cette approche se veut plus praxéologique que les précédentes, elle mentionne le fait que le travail en équipe interne ou incluant les partenaires de l'école fait partie des principes de base de l'autorité éducative (Guérin, 2007).

Somme toutes, ces axes de recherche indiquent que suite aux changements sociétaux multiples, l'enseignant doit s'adapter, voire improviser face au désordre scolaire dans la classe. Toutefois, dans cette adaptation la dimension individuelle des pratiques domine par déficit d'un principe supérieur, et les élèves qui refusent l'arbitraire des jugements tant au niveau des sanctions que des règles, expriment parfois un sentiment d'injustice. Vulnérables, les enseignants se trouvent dans des impasses pédagogiques sources d'incertitudes ou de souffrances. Si des propositions émergent afin de sortir de cet arbitraire individuel de survie, l'ordre scolaire reste à construire et les pratiques éducatives collectives pourraient être une piste à approfondir.

3.1.3. Une recherche visant à décrire, comprendre et transformer

Ce rapide tour d'horizon des recherches concernant la gestion de l'ordre scolaire permet d'avancer les constats suivants :

Les recherches portant sur la gestion de l'ordre ont souvent un caractère prescriptif, notamment dans les pays anglo-saxons, alors qu'en France émerge des courants de recherche cherchant à comprendre et expliquer les changements avérés dans ce domaine. D'autre part, peu de recherches abordent l'ordre scolaire dans un cadre plus élargi de la classe, et si le collectif est mentionné, c'est souvent pour signaler que justement il n'est pas mobilisé au niveau de ces pratiques, et quelles en sont les raisons.

Finalement, notre recherche sur les pratiques éducatives a le double intérêt de se situer d'une part à l'interface de pratiques d'un ensemble d'acteurs membres de la communauté éducative, relevant à la fois du caractère individuel et aussi collectif, et d'autre part d'explorer un aspect peu développé, celui de l'ordre scolaire. La question des dynamiques collectives en matière de gestion de l'ordre scolaire est donc centrale.

3.2. Circonscrire notre objet de recherche

Les formes d'indiscipline ont changé, et finalement ce serait moins la violence que la prolifération des incidents scolaires qui serait à la source du malaise des enseignants (Barrère, 2002). Dans cette optique, nous nous penchons sur les incidents pédagogiques.

3.2.1. Les difficultés ordinaires du travail enseignant

Estrela (1994) propose une typologie des actes d'indiscipline fondée sur les fonctions et les effets de ces actes. Le premier type se caractérise par le souci de se dégager de l'emprise scolaire, il a une fonction d'évitement et de retrait, le second vise à empêcher le déroulement du cours et le troisième consiste à contester les règles et les modalités du travail. Cette typologie a l'intérêt de présenter les visées supposées des incidents. Toutefois, nous préférons celle de Barrère (2002d) qui distingue les incidents par leur nature, ce qui nous semble plus cohérent avec notre approche. Cette auteure, détermine trois types d'incidents scolaires, les premiers ayant pour motif l'évaluation au sens large (les notes, l'orientation, etc), les seconds nés de l'exercice de l'autorité cherchant à construire un ordre scolaire propice au travail, et les troisièmes qualifiés d'incidents « à la porte », autrement dit les incidents dont la problématique se situe dans le passage de la porte (entrée en classe, sortie, exclusion de cours, etc.). Pour notre part, nous nous intéressons aux deux derniers.

L'autorité au quotidien, pour paraphraser l'auteure, est souvent considérée comme une tâche ingrate mais nécessaire par les enseignants, conscients de l'intérêt à trouver un équilibre entre l'autoritarisme et le refus de sanctionner. Moins prévisibles et plus ténus qu'autrefois, les incidents ordinaires déjouent les règles et s'expriment par des bavardages, du manque de respect, de l'insolence, etc (Guibert et Périer, 2014). Lapassade (1993) parle de chahut endémique, telle une forme de désordre dont la caractéristique est d'empêcher de manière quasi permanente la communication dans la classe. Dans sa définition, l'auteur stipule que ce chahut est marqué par l'absence d'agressivité à l'encontre du professeur, ce que nie Barrère (2002d), indiquant que parfois, dans une relation duelle, des micro-événements peuvent engendrer des blocages relationnels douloureux (de l'enseignant vers l'élève ou de l'élève vers l'enseignant). En effet, l'agressivité verbale est une source importante d'incidents, souvent issue de malentendus entre enseignant et élèves dont les origines sociales peuvent être de milieux très différents.

Par ailleurs, les différents types d'incidents concernent soit les élèves entre eux, soit l'enseignant et un seul ou plusieurs élèves, et peuvent survenir à tout moment. Toutefois, l'entrée en classe et plus spécifiquement la mise au travail des élèves s'avère être un « passage à risque » conséquent (Ria et Rouve-Llorca, 2010).

Enfin, ajoutons que si les règlements intérieurs des établissements précisent les droits et les obligations des acteurs en fonction des normes sociales et morales, ces dernières deviennent normes scolaires en risquant de s'appuyer davantage sur le sens moral des enseignants plutôt que sur une réflexion pédagogique commune de l'ordre scolaire (Grimault-Lerpince, 2012). En ce sens, Foucault (1975), critique l'« infra-pénalité » établie par la discipline, instituant une « micropénalité » du temps (retards, absences), de l'activité (inattention), du comportement (impolitesse), des discours (bavardages, insolence), du corps (attitudes incorrectes), de la sexualité (indécence).

3.2.2. Les incidents pédagogiques

A présent, définissons notre objet de recherche : les incidents pédagogiques.

Dans cette perspective, au cours des recherches en éducation, le terme « incident » est déjà utilisé pour l'étude des événements perturbateurs et Barrère (2002d, p.6) le définit de la sorte :

« L'incident est un fait circonscrit et perturbateur, décrit comme imprévisible. Peu important en lui-même, il peut avoir de graves conséquences selon la manière dont il est géré par l'enseignant. Il suspend le cours de la classe et fait passer au deuxième plan les objectifs pédagogiques du cours au profit de la seule urgence : reprendre le contrôle de la situation, et la restabiliser d'une manière ou d'une autre. »

Cette auteure le distingue de l'indiscipline qui ne provoque pas toujours de réponse chez l'enseignant alors que l'incident en exige une. A l'instar de Barrère qui dans cet article défend que l'incident se limite à un « face à face » de deux élèves ou d'un enseignant et d'un élève, nous précisons en plus l'origine de ces derniers en stipulant qu'elle peut être l'enseignant lui-même, mais aussi toute perturbation, incluant celles d'origine matérielle (problème logistique par exemple) ou celles venant de l'extérieur de la classe (bruit soudain particulier). En effet, même une perturbation externe peut provoquer des interactions entre l'enseignant et un ou des élèves. Ajoutons que de notre point de vue et par la méthodologie du récit que nous proposons plus loin, nous insistons sur l'aspect contingent des incidents qui peut se lire comme une intrigue. Par ailleurs, la circonscription de l'incident dans le temps est en lien direct avec le choix du récit. Autrement dit, dans un cadre et contexte donné, il arrive soudainement un incident qui perturbe l'ordre établi, l'incident est clos lorsque les différentes péripéties sont achevées et qu'un ordre, semblable ou différent du premier, est en place. Précisons que cette délimitation dans le temps de l'incident est aussi perceptible en dehors de la méthodologie du récit. Nous reviendrons sur la circonscription de l'incident pédagogique dans la partie protocole.

Notons que Woods (1990) a proposé une analyse sociologique des incidents perturbateurs en milieu scolaire, à partir d'une méthode ethnographique en s'intéressant à la signification des comportements déviants des élèves. Ajoutons enfin que le sens que nous donnons à « incident » ne correspond pas aux « incidents critiques » de Flanagan (1954) qui précise : que « pour être critique un incident doit se produire dans une situation où le but où l'intention de l'action paraît suffisamment clair pour l'observateur et où les conséquences de l'action sont évidentes », ce qui n'est pas notre cas, les événements étudiés étant imprévus, l'action de l'enseignant ainsi que ses conséquences ne sont pas toujours évidentes pour l'observateur et parfois aussi pour l'enseignant lui-même). De plus, il existe une méthode des incidents critiques utilisée comme méthode d'analyse des comportements dans laquelle les incidents critiques sont définis comme :

« les comportements caractéristiques d'un individu dans la situation que l'on veut étudier. Ainsi, en analyse du travail, l'incident critique sera celui dont dépend la bonne ou la mauvaise exécution de l'opération et dont le résultat se traduira dans la qualité du produit final » (Leplat, 1955).

Ce qui ne correspond pas à ce que nous cherchons à définir et brouillerait notre propos. C'est pourquoi nous nous contenterons du terme « incident pédagogique ».

3.3. Nommer notre objet de recherche

Lors de cette recherche, nous avons été confronté au problème de la dénomination de notre objet de recherche nous obligeant à procéder à une petite réflexion sémantique afin d'augmenter en lisibilité.

3.3.1. Dépasser le concept de « gestion de classe »

Nous avons opté pour ne pas utiliser l'expression « gestion de classe » pour plusieurs raisons que nous allons décliner ici. Ce concept peut en effet prêter à confusion car d'une part il s'est grandement transformé au cours des dernières décennies, et d'autre part, il diffère aussi selon le contexte américain ou européen. Dans les recherches nord européennes, la signification de départ de la gestion de classe était réservée à l'ordre et à la discipline, elle s'est ensuite élargie pour englober l'ensemble des actes qu'effectue l'enseignant dans sa classe pour maintenir un bon climat et un environnement favorable aux apprentissages. Aujourd'hui ce concept porte sur « la manière de régulariser de façon formelle ou informelle les interactions entre un enseignant et des élèves en salle de classe, même quand il s'agit de situations ou de réactions imprévues » (Nault et Fijalkow, 1999, p.452). Dans le contexte européen, la gestion de classe est liée à l'éducation nouvelle, et à Freinet en particulier. Il est intéressant de noter que ce dernier liait déjà l'aspect disciplinaire (au sens de gestion de l'ordre) et l'aspect organisationnel de la classe. (Freinet, 1994). Depuis la stabilisation du concept, de nombreuses études anglophones et francophones (Gauthier et al., 1996, Archambault et Chouinard, 2003) emploient l'expression « gestion de classe » afin de décrire, comprendre et parfois prescrire des pratiques d'enseignement dans un but d'amener les élèves à des comportements différents.

Nous remarquons toutefois que ce concept de « gestion de classe » dévoile deux limites importantes aux vues de notre positionnement épistémologique de l'étude des pratiques. La première est que la gestion de classe réduit la situation d'interaction entre les élèves et l'enseignant à l'espace de la classe et ne prend alors pas en compte le contexte de l'école ou de l'établissement, ni les pratiques hors de la classe. Or, comme nous l'avons déjà mentionné, ces pratiques hors classe, constituent une part significative des pratiques enseignantes. La seconde est que ce concept limite aussi les interactions à celles de l'enseignant de la classe et ne prend donc pas en compte celles des autres enseignants ni des autres personnels de l'établissement.

Ainsi, nous constatons que le concept de « gestion de classe » limite à la fois l'espace, en ne considérant que l'espace classe, et les acteurs, en ne considérant que l'enseignant de la classe. Contrairement à cela, nous pensons que les pratiques de la gestion de l'ordre scolaire ne sont pas uniquement tributaires ni de la salle de classe, ni de l'enseignant. Les pratiques de l'ordre scolaire sont à la fois influencées par l'enseignant mais aussi par le contexte dans lequel il exerce son enseignement. Ce contexte étant élargi à l'établissement et aux autres acteurs qui y travaillent.

3.3.2. De la discipline aux incidents pédagogiques

Le terme de discipline est un mot polysémique qui ne désigne pas seulement la discipline scolaire. Il renvoie à l'ordre, à la maîtrise de soi, à l'ordre imposé. Dans « Surveiller et punir » (1975), Foucault, met à jour les sens cachés de ce terme et la complexité qu'il renferme. « La discipline est un ordre qui s'impose d'autant mieux qu'il est accepté, et son acceptation est d'autant plus grande qu'il est organisé et apparaît comme rationnel et fonctionnel » (Ottavi, 2012, p.96). Dans notre travail, nous considérons la discipline, avec les règles qui la composent, comme un outil qui permet aux individus de progresser, dans le sens où la rationalisation de l'ordre se distingue de l'imposition et de la contrainte. La pédagogie, et la rationalisation éducative, participeraient à l'amélioration et la généralisation de l'éducation comme à l'instauration d'un nouveau pouvoir sur le développement de la jeunesse. Si ce nouveau pouvoir est différent de l'ancien plus brutal, il n'en n'est pas moins, pour Foucault, un contrôle. Aujourd'hui, la discipline est toujours perçue plus près du pouvoir qu'un instrument de liberté et de progrès, c'est pourquoi nous préférons ne pas nous appuyer sur ce terme et lui préférons dans le cadre de notre étude et conscient de la restriction sémantique, l'expression « l'ordre scolaire ». Cette dernière correspond davantage à la question de la gestion de la classe, des problèmes de motivation des élèves, de l'autorité, etc. (Tardif et Lessard 1999, Barrère 2002d). Ainsi, au cœur de l'ordre scolaire, notre recherche se penche sur les incidents pédagogiques (définis *supra*) et sur les pratiques de dénouement de ces derniers ou pratiques de dénouement des incidents pédagogiques (pratiques DIP). Pour schématiser, nous pourrions présenter la focalisation suivante :

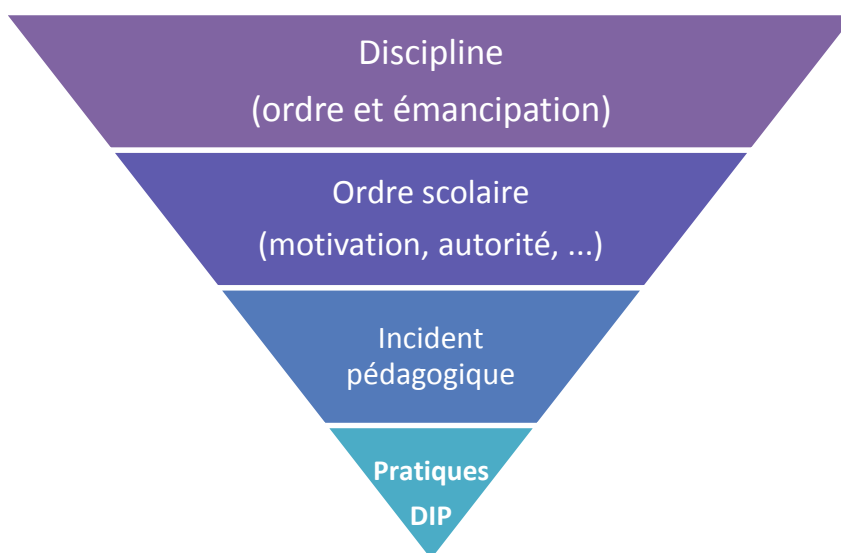


Schéma 3 : Focalisation sur les pratiques DIP

4. Les pratiques éducatives : éléments de synthèse

Ce chapitre nous a permis d'affiner notre débat en circonscrivant et nommant explicitement notre objet de recherche : les pratiques de dénouement d'incidents pédagogiques (DIP).

A partir des pratiques éducatives, qui portent en elles les transformations en cours du système scolaire, la complexité organisationnelle et fonctionnelle des établissements tout comme les ambiguïtés, nous avons mis en évidence l'aspect collectif de ces pratiques, car force est de constater que les problèmes de régulation de l'ordre scolaire sont de facto collectifs, même s'ils ne s'avouent pas comme tels (Barrère, 2002). De plus, il apparaît non seulement important de s'intéresser à l'aspect collectif de ces pratiques car essentiel à la vie collective de l'établissement, mais aussi car peu de recherches abordent cet aspect en établissant un lien entre le collectif et l'individuel au niveau de ces pratiques.

En prolongeant la proposition du modèle quaternaire (Chapitre 1), nous proposons la schématisation suivante qui synthétise l'ensemble du chapitre ainsi que les précédents. Nous avons pris soin de relier les composantes entre elles par des flèches pour insister sur le fait qu'elles sont interdépendantes et en interaction permanente en situation.

Les pratiques de dénouement d'incidents pédagogiques sont en interaction avec le contexte de l'établissement pris au sens large et les pratiques de l'ordre qui y sont effectuées par l'ensemble des services ou par des individus (CPE, AE, Chef d'établissement, etc.) ainsi que par les pratiques collectives qui sont mises en place au sujet de l'ordre scolaire. De plus, l'enseignant et ses caractéristiques participent à cette dynamique.

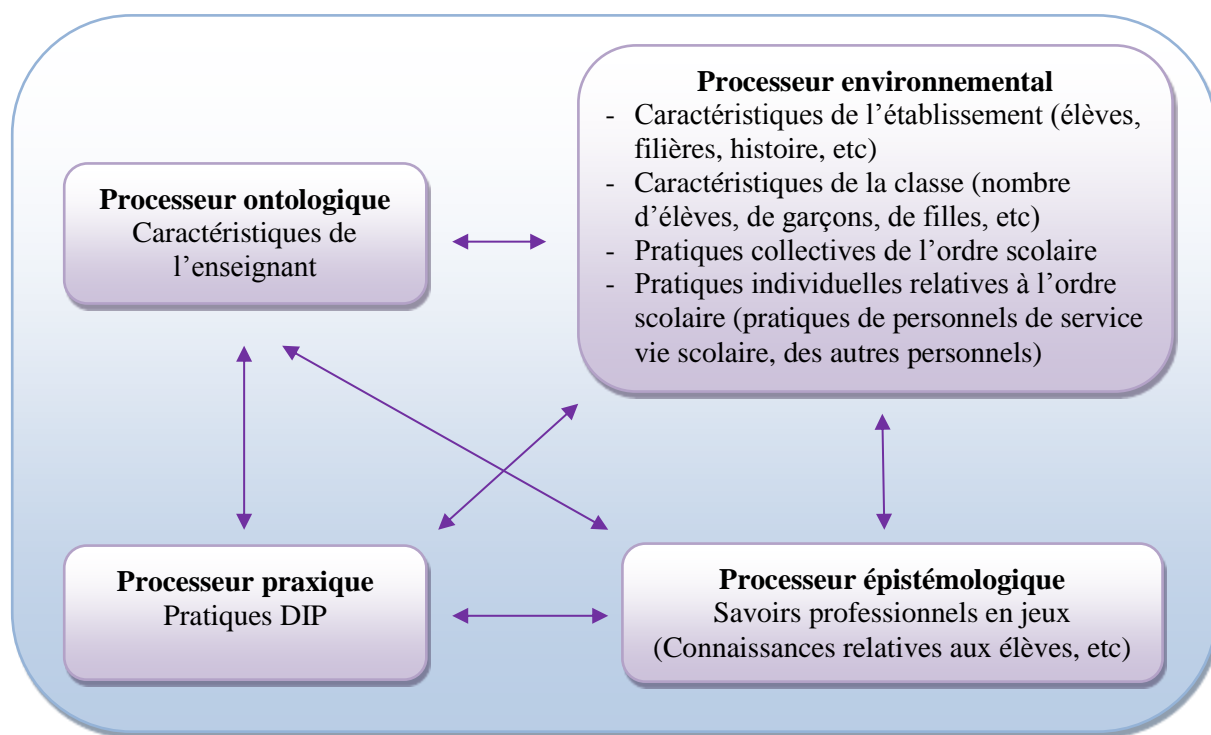


Schéma 4 : Modèle quaternaire des pratiques DIP

Chapitre 3

Recherche-Intervention et problématique

Ce chapitre a pour but à la fois de situer les origines de la présente thèse, et pour ce faire, nous partons de la demande sociale, tout en explicitant le dispositif et les modalités de la recherche-intervention. Nous éclairons ensuite les conséquences de cette démarche sur le travail du chercheur-intervenant.

1. La demande sociale

La problématique des rapports entre la recherche scientifique et la demande sociale n'est pas récente, notamment au sein des sciences de l'éducation avec entre autre une demande relevant souvent d'une volonté d'efficacité et d'amélioration du système scolaire. Nous présentons ici quelques aspects de la demande sociale et les illustrons par notre recherche.

1.1. La demande de changement

1.1.1. Répondre avec la recherche-intervention

La dichotomie entre recherche « pour comprendre » et recherche « pour transformer » est plus que jamais présente, certaines recherches défendant l'importance de se distancier de l'objet de recherche afin d'entrer dans une démarche scientifique, alors que d'autres insistent sur la nécessité d'articuler la recherche en sciences humaines et sociales à la demande. Pour notre part, nous avançons que la recherche-intervention permet d'articuler la recherche et l'intervention au sein d'une même démarche tout en préservant une certaine autonomie à chacune de ces dernières et cela sans négliger ni la validité académique ni la pertinence sociale (Marcel, 2010, 2012). Pour cela il est nécessaire d'adopter une épistémologie réfléchie et clarifiée. C'est dans ce but que nous éclairons le volet de la demande, première étape dans

laquelle s'opère une distanciation, gage d'une certaine scientificité et comment à partir de cette sollicitation des savoirs scientifiques peuvent être produits.

Répondre à la demande sociale nécessite d'être vigilant à maints égards, d'autant plus lorsque cette demande a pour objectif un changement. Ainsi, nous développons les différentes étapes qui jalonnent le processus d'émergence de la commande à partir de la demande. L'idée transversale que nous défendons, est que les pratiques d'accompagnement du changement en éducation sous-tendent un projet sociétal et donc politique. Ardoïno (1980a, p.39) écrit « il faut surtout comprendre qu'il ne peut y avoir changement réel de l'école et des systèmes de formation, sans qu'un projet de société nouvelle vienne lui donner son sens, qu'il n'est possible de concevoir un changement social profond sans se donner les moyens d'une éducation appropriée à la promouvoir ». Ainsi, si le changement ne peut survenir que s'il est porté par un projet politique, une des questions qui émerge est de savoir qui porte ce projet, les commanditaires, le chercheur, ou émerge-t-il de la rencontre des deux ?

1.1.2. L'origine de la demande

Dans un premier temps, il est nécessaire de savoir de qui provient la demande d'intervention et d'analyser son émergence. En effet, souligne Sahuc (2013), répondre à la demande sociale ou à la demande institutionnelle implique des modalités et des enjeux différents, ne serait-ce que du point de vue des acteurs concernés, et rapidement des jeux de pouvoir ou politiques peuvent apparaître. Ainsi, il semble prudent de rester attentif à l'origine de la demande de changement, en s'interrogeant sur le statut du commanditaire ; provient-elle des acteurs ou le changement est-il une prescription institutionnelle ? De plus, cet aspect peut fortement influencer la motivation des acteurs dans ce processus de changement et il est effectivement primordial avant de s'engager dans l'intervention, d'avoir une idée du nombre d'acteurs déterminés à s'y impliquer (Bernardeau Moreau et Herreros, 2013).

La question de la représentativité apparaît ici, ainsi que celle de la précision de cette représentativité. Nous pourrions formuler l'interrogation suivante « jusqu'à quel point sait-on qui l'autre représente ? ». Ces questionnements sont une étape initiale importante dans le processus de recherche-intervention. Néanmoins, même si le risque de manipulation par les auteurs de la demande est bien réel, existe-t-il des actions qui n'en comportent pas ? « Toute intervention est dangereuse, comme toute initiative humaine. Aucune finalité transcendante ne peut la sacrifier et la mettre ainsi hors de question » (Crozier et Friedberg, 1977, p.423).

Un des premiers travaux du chercheur consiste, à partir de la demande, d'étudier si elle ne comprend pas des demandes implicites sous-jacentes. Herreros (2009) attire l'attention sur les termes de l'énonciation de la demande d'intervention qui portent le point de vue du demandeur à propos de la situation qu'il souhaite voir changer. Le chercheur doit être attentif à cette opinion tout en gardant à l'esprit que ce n'est qu'un aspect de la situation, et loin de mettre en doute la parole du commanditaire, mettre en place un premier questionnaire afin de prendre en compte d'autres points de vue. L'auteur ajoute que le fait de s'adresser à une tierce personne n'est pas toujours aisé et nécessite de solides motivations qui peuvent être claires, mais également dissimuler des préoccupations plus diffuses. Le chercheur a pour rôle à ce moment de mettre à jour ces malaises ou ces problématiques non exprimées. A ce sujet, Castel (2000, p.284) rappelle que « la demande sociale n'est pas seulement exprimée par les groupes dominants, elle est aussi tapie dans les souffrances de ceux qui pâtissent sans avoir

les moyens de comprendre pourquoi « ça cloche » ». Un des enjeux du chercheur est, à partir d'observables, de savoir la mettre à jour et la traduire en mots.

L'analyse de la commande revient donc à identifier les demandes qui la fondent ; c'est-à-dire à rester ouverts aux différents niveaux d'enjeux. Nous distinguons clairement alors la demande de la commande.

1.1.3. La crise comme vecteur du changement

Une demande de changement peut émerger afin de résoudre une accumulation de tensions toujours plus fortes au sein de l'organisation. Cette situation peut être assimilée à une crise. Les tensions, qui deviennent de plus en plus inacceptables et intenable nécessitent alors une adaptation de l'organisation.

Une crise, d'après Morin (1976) se manifeste en dérèglement organisationnel qui peut entraîner dysfonctionnement, rupture et conflit auxquels s'ajoute un accroissement des incertitudes. Que les crises soient individuelles, organisationnelles, sociales, politiques, elles apparaissent toujours en résonance avec le cadre auquel elles appartiennent, affectant des personnes, des groupes, des populations dans leur vie matérielle, psychique et relationnelle (Barus-Michel, 2009). Apparaît l'idée de rupture d'un état qui était considéré jusqu'ici comme équilibré. Ainsi, l'émergence d'une crise engendre la question suivante : à partir de quel degré et dans quelles conditions, des tensions qui jusque-là étaient compatibles avec l'organisation et participaient à son fonctionnement, peuvent-elles à présent provoquer son éclatement ? (Crozier Freiberg, 1977).

Cependant, comme le rappelle son étymologie, le mot crise relève d'un caractère ambigu car il évoque la décision (*krisis*), alors qu'il est entendu comme une situation de trouble aigu. C'est un moment critique, mais c'est aussi un moment décisif où les choses peuvent changer. La crise, entraîne alors aussi une recherche de solution, elle a dans ce sens un aspect d'éveil (Morin, 1976). L'auteur ajoute « il y a donc en même temps qu'une destructivité en action dans une crise qui s'approfondit, une créativité en action » (*ibid.*, p. 159) Cependant, alerte l'auteur, la recherche de solution peut rapidement tourner à la poursuite d'un bouc-émissaire, responsable et finir par vouloir l'éliminer, pensant ainsi résoudre tous les dysfonctionnements. Cette dimension mythologique de la résolution de la crise n'est pas négligeable. Par contre, si la crise est rupture, elle crée aussi des conditions nouvelles pour l'action, des conditions favorables pour la recherche et le déploiement de stratégies audacieuses et inventives. La stratégie, écrivait Morin (1988, p.16), « est l'art d'utiliser les informations qui surviennent dans l'action, de les intégrer, de formuler soudain des schémas d'action et d'être apte à rassembler le maximum de certitudes pour affronter l'incertain ». De la sorte, l'action entreprise est alors un pari dans lequel l'acteur a conscience du risque et de l'incertitude, elle permet d'envisager et de combiner des opérations pour atteindre des buts fixés. Les décisions entre diverses stratégies possibles, sont souvent effectuées par un nombre restreint d'individus, ce qui donne une grande responsabilité à l'action individuelle ou au petit groupe.

La phase de problématisation permet à la fois réflexion et expression qui conjointement peuvent engendrer l'analyse et l'action. Elle re-problématise les situations professionnelles en contexte. Ainsi, la recherche-intervention, est attendue comme d'une part productrice de

connaissances autour de ce qui fait crise, et d'autre part elle est aussi attendue par les acteurs comme instigatrice de propositions pour un changement dans les pratiques.

1.2. Une demande d'intervention pour résoudre une crise dans l'établissement

1.2.1. Quand une commande masque une demande

Dans notre cas, un lycée agricole a sollicité l'UMR¹⁷ et plus précisément notre équipe de recherche, afin de l'aider à élaborer un nouveau projet « Vie scolaire », projet qui contribue entre autres à « la cohésion sociale au sein de l'établissement en établissant des règles communes sur la base de valeurs partagées par tous » (DGER, 2002)¹⁸. Cette demande sociale émergente correspondait à nos préoccupations de recherche de master relatives à la gestion de l'ordre scolaire par les enseignants¹⁹ et nous permettait ainsi de poursuivre dans cette direction. Conjointement à cela, lors de la création de l'UMR EFTS²⁰, quatre entrées thématiques ont vu le jour, dont une intitulée « conduite et accompagnement du changement », à laquelle nous appartenons. De la sorte, la demande du terrain s'inscrivait autant dans notre objet d'investigation, que dans l'enjeu de l'entrée. Aussi, avons-nous répondu à cette sollicitation tout en proposant d'effectuer une thèse au sein de l'établissement ; une démarche de recherche-intervention était actée. La direction de l'établissement aspirait à un appui méthodologique ainsi qu'à un regard extérieur concernant leurs pratiques. Cette perspective se situe dans la dynamique de conception d'un nouveau projet d'établissement, à laquelle le proviseur souhaitait adjoindre le renouvellement du projet « vie scolaire ».

Cependant, il s'est avéré rapidement au fil des rencontres, une fois le processus engagé et le contrat signé que les véritables enjeux étaient d'un autre ordre. En effet, l'équipe de direction a admis que le secteur de la vie scolaire vivait une crise depuis de nombreuses années et que l'élaboration d'un nouveau projet permettrait peut-être à leurs yeux d'en venir à bout. Ainsi les enjeux sous-jacents se voyaient-ils dévoilés. Les intervenants, mon directeur de thèse et moi-même, étions sollicités non seulement pour élaborer un projet, mais aussi, et surtout pour résoudre une crise ancienne et persistante au sein de l'établissement, cette dernière, figurée entre autres en la personne du Conseiller Principal d'Education, responsable du service vie scolaire. La recherche-intervention prend alors un tout autre sens, plaçant, les chercheurs-intervenants au cœur d'un conflit. Sous couvert d'une démarche de projet, les commanditaires attendaient un dénouement à leur problème et leur volonté de demander à une équipe de recherche d'intercéder semblait trouver à ce moment une justification inédite (Dupuy, à paraître).

¹⁷ Unité Mixte de Recherche

¹⁸ Nous reviendrons sur le projet dans le chapitre suivant

¹⁹ Travail collectif des enseignants et pratiques d'exercice de la discipline. Claire DUPUY, 2011.

²⁰ Unité Mixte de Recherche « Education, Formation, Travail, Savoirs »

1.2.2. Une reconstruction de la demande

De la sorte, la demande formulée est bel et bien celle d'un changement organisationnel, laissant plus de place au collectif. La nouvelle équipe de direction, établie depuis un an pour le proviseur adjoint et deux ans pour le chef d'établissement, constate à sa prise de fonction un dysfonctionnement du service de la « vie scolaire », qu'elle nomme crise. Nous entendons par « crise » la manifestation d'un dérèglement organisationnel qui peut entraîner dysfonctionnement, rupture et conflits auxquels s'ajoute un accroissement des incertitudes (Morin, 1976). Les principales critiques énoncées par la direction à l'égard du service « vie scolaire » résident dans un manque de management de la part du CPE²¹, une faible collaboration avec les équipes éducatives, un engagement des personnels du service sur le terrain jugé insuffisant. Il s'avère que les résultats du diagnostic issu de la première phase de l'élaboration du projet « vie scolaire », permettant une distance critique avec les dires de la direction, confirment et précisent les premiers.

En réaction à ce constat, et soucieuse du bien-être des apprenants et des personnels de l'établissement, la nouvelle direction pose comme priorité « *la construction d'une démarche éducative qui soit véritablement élaborée par l'ensemble de la collectivité* »²². Pour cela, il convient de considérer non seulement les apprenants, mais aussi l'ensemble des personnels soient 45 enseignants et formateurs, les personnels non enseignants (personnels de cuisine, d'entretien, de l'exploitation) et surtout les personnels du service « vie scolaire » : le CPE, la technicienne des établissements publics et 9 surveillants. Dans cette perspective, la direction fait appel à une équipe de recherche « ... *nous ce qu'on souhaitait c'était un regard extérieur et des tierces personnes extérieures à l'établissement donc, qui pilotent ce projet...* »²³ explique le proviseur adjoint, induisant de la sorte une triangulation déconflictualisante, voire, une certaine objectivité vis-à-vis des personnes et des actions. La direction espère, par le choix de cette option, réduire les tensions qui règnent au sein de l'établissement et malgré les risques et les incertitudes, parie que cette initiative amorcera à la fois un changement dans les relations entre les services, particulièrement entre l'équipe pédagogique et le service « vie scolaire » ainsi que le fonctionnement de ce dernier. Dans ces circonstances, le concours de tous les membres du personnel (enseignants, administratifs et techniques) à l'élaboration de ce nouveau projet fait l'objet d'une forte sollicitation de la part de la direction.

2. Les modalités de la recherche-intervention

Notre choix de répondre à cette demande sociale par une recherche-intervention n'est pas le fait du hasard, mais une action réfléchie adossée à une démarche construite et sous-tendue par un ensemble de conceptions de la recherche et du chercheur que nous décrivons ici.

²¹ Nous y reviendrons dans les résultats

²² Réponse obtenue lors du questionnaire du diagnostic

²³ Extrait d'entretien

2.1. La recherche-intervention : articulation entre intervention et projet scientifique

2.1.1. Une démarche en lien avec une demande sociale

La recherche-intervention en sciences de l'éducation, est théorisée par Bedin (2013a) et Marcel (à paraître), elle se définit comme

« une démarche en lien avec une demande sociale, formalisée à des degrés divers (pouvant aller jusqu'à une commande). Cette démarche globale se traduit par une interdépendance fondatrice de la recherche et de l'intervention, interdépendance qui n'exclut pas, simultanément, l'autonomie relative de chacune des deux sphères. » (Marcel, à paraître).

Même si de nombreuses démarches de recherches conjointes à l'intervention existent et portent des noms différents, (intervention, recherche-collaborative, recherche participative,), la recherche-intervention est définie comme plus englobante que ces dernières, c'est-à-dire comme généralisation de différentes démarches de recherche qui peuvent adopter des modalités différentes (Bedin, 2013a ; Mérini et Ponté 2008). Deux points sont remarquables : la tension entre autonomie et interdépendance des deux sphères matérialisée par le trait d'union, ainsi que la commande. Le premier nécessite de considérer l'autonomie relative de chacune des sphères (intervention/recherche), et leur rencontre, que l'auteur nomme tiers-espace-socio-scientifique (Marcel, 2010). En ce sens, il entend que les objectifs différents de l'intervention et de la recherche se traduisent par des phases d'activités différenciées dans le temps, l'espace, les acteurs concernés, etc, mais aussi qu'il existe un espace d'échanges visant le rapprochement des différences (Marcel, 2012). Cet espace doit être repérable lors de la formalisation de la commande. Nous reviendrons sur le second point relatif à la commande *infra*.

Cette démarche s'appuie en outre sur les trois mobilisations différentes du savoir scientifique décrites par Berthelot (1996) :

- le savoir comme médiation
- le savoir comme utilité
- le savoir comme caution

Ajoutons que dans la recherche-intervention, et c'est un des points de différenciation avec la recherche-action, le changement attendu se situe plus au niveau de la compréhension de la problématique et de la démarche adoptée, plutôt que dans les résultats attendus (Mérini et Ponté, 2008).

2.1.2. La méthodologie en illustration du trait d'union

La recherche-intervention décrite ici poursuit deux objectifs distincts : mener à bien une recherche et réaliser un nouveau projet « vie scolaire ». L'un relève d'une transformation, qualifié de recherche « pour » ; le second, heuristique correspond à la construction de connaissances « sur », en l'occurrence l'action des acteurs. Les deux objectifs appartiennent à des sphères autonomes ; le sujet de la thèse s'émancipe de la demande dans le sens où il élargit le point de vue et tend à comprendre les liens entre le contexte et les actions des acteurs. Il replace le projet « vie scolaire » dans la conjoncture de l'établissement, il est lié à

la commande, mais il n'en est pas le point central. Si les objectifs et les finalités sont distincts, le trait d'union entre les deux existe, par exemple quand la direction a rapidement perçu les avantages que pouvait proposer la recherche, comme la thèse, dont elle attend les résultats afin d'accéder à une approche différente de l'établissement. Cet enrichissement réciproque peut être illustré par la méthodologie et le recueil des données. Pour compléter les moments de participation aux réunions du projet, qui sont aussi des temps de recherche, nous avons opté pour une démarche ethnographique. De la sorte, notre immersion dans le contexte a favorisé les échanges informels avec les personnels et l'émergence de désaccords à l'égard du projet, tus en général lors des rencontres institutionnelles. Ainsi, notre présence, nécessaire pour le volet recherche, a permis par l'instauration d'une relation de confiance, l'expression de craintes, d'enthousiasmes, de colères, de doutes, somme toute, de sentiments liés à l'histoire de l'établissement mis en exergue par l'élaboration du nouveau projet. Cet aspect a été un point très important pour les deux volets de la recherche-intervention, car si l'intervention offre au chercheur un nouvel espace d'investigation qui lui donne accès aux instances décisionnelles du projet, aux négociations, il favorise les relations avec la direction et donc octroie un accès privilégié au terrain. La recherche de son côté offre l'intérêt d'être au plus près des acteurs de terrain et de leurs préoccupations, objets souvent perceptibles uniquement hors des réunions formelles.

2.2. De la demande à la commande

Bien souvent, comme nous l'avons vu, la demande initiale est formulée dans des termes qui ne permettent pas au premier abord d'identifier les apports attendus, il s'agit alors de la reformuler en faisant émerger une problématique. La commande représente la jonction entre deux phases de la recherche-intervention, la phase de « formalisation » et la phase « d'adaptation » (Marcel, 2012). Ce que l'auteur entend par phase de formalisation est le passage d'une demande floue à une commande formalisée écrite. Elle correspond à une co-élaboration de la commande et de l'intervention. C'est aussi à ce moment que les protagonistes peuvent choisir de ne pas travailler ensemble pour des raisons déontologiques, voire éthiques, que nous développerons plus loin. La phase d'adaptation fait référence au caractère évolutif de la recherche-intervention.

2.2.1. Reformulation de la demande et négociation

La phase de la reformulation de la demande en commande est essentielle ; elle se situe en amont de la contractualisation et conditionne toute la recherche-intervention. Cette phase contient une part d'échanges et de négociations entre les parties impliquées : le chercheur, le commanditaire et les membres concernés. La démarche de recherche-intervention défend l'intérêt d'une négociation impliquant les différents participants. Aussel (2013) emprunte le concept de négociation à Strauss (1992) pour définir cette phase. Cet auteur, dans un premier temps distingue le terme « accord », où les personnes peuvent se mettre d'accord sans négocier, et « négociation » qui « implique toujours une certaine tension entre les parties, faute de quoi elles ne seraient pas en train de négocier » (Strauss, 1992, p.252). Nous retiendrons que lors de négociations il est indispensable de s'interroger sur les contextes de

négociation, à la fois structurels mais aussi temporels et d'en dégager leurs propriétés saillantes.

Lors de la négociation, chacune des parties impliquées a ses propres intérêts qu'elle ne doit pas perdre de vue tout en restant attentifs à ceux de ses partenaires, l'objectif étant de trouver un point de rencontre entre eux. Il convient de nuancer ces propos en précisant d'une part que celui qui définit le cadre de la négociation peut en structurer le déroulement et influencer ainsi sur les résultats, et d'autre part que les capacités de verbalisation, de discussion et d'anticipation ne sont pas également distribuées entre les acteurs. Strauss (1992) ajoute que les chercheurs en sciences sociales ont des conceptions implicites ou explicites de l'ordre social et ont ainsi une idée sur ce qui est possible ou envisageable de proposer aux partenaires. De plus, le risque est que cette conception influe grandement sur leur recherche et sur les théories utilisées. L'auteur conclut par cette question : « quelle place accorde-t-on à la liberté opposée, à la contrainte, dans ses propres conceptions théoriques de l'ordre social et de la négociation » ? » (Strauss, 1992, p.258). Il nous semble important de ne pas oublier que chacune des deux parties peut finalement décider de ne pas s'engager, chacune ayant ses propres limites contextuelles, politiques ou éthiques.

2.2.2. Co-construire la commande

La commande est pour Marcel (2012) la clef de voute de la recherche-intervention. Elle correspond à des demandes formalisées, institutionnalisées et contractualisées. Ce sont des institutions qui passent un contrat avec un chercheur ou une équipe de recherche. Elle représente « l'expression la plus formalisée d'un besoin social à l'égard de la recherche. » (Champy-Remoussenard, 2010). L'auteur ajoute que l'analyse de cette commande constitue un passage obligé « afin de préserver l'indépendance et la rigueur de la construction scientifique et d'éviter le risque de la prise en compte littérale des commandes ».

La formalisation de la commande, d'après Marcel (2012) :

- lie contractuellement les acteurs engagés dans le projet
- explicite les attendus et les livrables
- fixe les montants et les moyens financiers attribués au projet
- pose le temps imparti pour réaliser le projet.

La redéfinition de la commande prend souvent une forme juridique, contractuelle par la rédaction d'un cahier des charges qui précise les engagements.

Dans la première partie du chapitre, nous avons mentionné le fait que la commande pouvait être un peu floue, et ainsi la nécessité de la comprendre afin de l'explicitier et de la reformuler. Cependant, Draetta et Labarthe (2011) expliquent que c'est par ce caractère « labile, ouvert et "spongieux" » de la demande que se crée l'opportunité de problématiser la commande et de mettre en œuvre le volet de la recherche. A cet instant, le savoir scientifique est mobilisé directement pour intervenir dans une situation concrète, à des fins non pas seulement utiles, mais inventives qui permettent d'apporter une problématisation aux problèmes professionnels rencontrés. Enfin, cette phase de la commande est aussi le moment pour les chercheurs de peser dans le choix de la requête car s'engager dans un projet commandité signifie partager un intérêt pour le sujet. L'engagement des chercheurs est un engagement réfléchi. Ainsi apparaît ici le trajet de la demande sociale à la commande qui permet aussi la mise en œuvre d'une recherche-intervention.

2.3. De la nécessité d'une structuration sociale

2.3.1. Reconstruire la demande de résolution de la crise dans l'établissement

La demande initiale officielle des commanditaires en masquait une autre qui apparaît dès lors comme relativement large et floue ; dénouer une crise ancienne et ancrée dans l'histoire de l'établissement pouvait sembler très ambitieux d'une part, et d'autre part, l'origine de celle-ci étant identifiée uniquement par la direction et un petit groupe d'enseignants, cela tronquait dès le départ, la pluralité éventuelle de ses facteurs. Dès lors, il convient de négocier des formes d'action communes et acceptables entre les chercheurs-intervenants et la direction : répondre à la commande sans pour autant négliger la demande latente. Par conséquent, nous avons proposé une démarche de projet participative. Cette formalisation structurée garantissait de la sorte une distanciation avec le terrain et pouvait prévenir d'éventuelles manipulations. En effet, la situation contextuelle a eu des conséquences sur notre posture de chercheur-intervenant et il s'est avéré primordial de rester extrêmement vigilant. A la suite de cette première phase de découverte, des négociations se sont engagées entre l'UMR et la direction à propos entre autres des objectifs à atteindre et des moyens mis en œuvre qui ont abouti à une contractualisation entre chercheurs et commanditaires. Une convention a été signée entre les deux parties. Il a été convenu que l'intervention se déroulerait sur trois phases et comporterait les instances suivantes : un comité de pilotage et un groupe de travail. Nous développons ces points dans le chapitre 8.

2.3.2. Les facteurs de la structuration sociale

La recherche-intervention permet d'établir un réseau entre des personnes différentes, en l'occurrence, des acteurs de terrain et des chercheurs-intervenants. Afin de garantir une qualité de travail propice à l'obtention d'un but commun, mais aussi une relative autonomie entre les volets recherche et intervention, il semble nécessaire de structurer à *minima* cette dimension sociale.

La démarche de projet, proposée lors de la phase de transformation de la demande en commande, pourrait être caractérisée par un degré de formalisation élevé entre chercheurs-intervenants et commanditaire ; garantissant à la fois une certaine autonomie des chercheurs quant aux incertitudes du contexte, mais dans une autre perspective, limitant la créativité que pourraient développer les acteurs. De plus, en référence à Vinck (1999, 2009), nous considérons, la démarche projet comme un objet intermédiaire dans lequel, chacun des protagonistes y ancre ses aspirations et peut trouver matérialité à ses intentions. De la sorte, nous pouvons imaginer que la démarche de projet permet de structurer les attentes de chacune des parties et la rencontre des différents projets (celui des acteurs, des chercheurs-intervenants et celui de la doctorante²⁴). Le projet « vie scolaire » finalisé matérialise pour la direction les espoirs d'une nouvelle politique éducative. Quant à son élaboration, elle dessine une recherche de collaboration entre les membres de l'établissement, mais elle officialise aussi la crise par des experts (lors de la diffusion des résultats du diagnostic qui soulignent les

²⁴ nous y reviendrons dans le chapitre suivant

dysfonctionnements du service vie scolaire), elle légitime les actions entreprises par les groupes de travail tout en garantissant une certaine objectivité, et se décharge également d'une somme de travail conséquente (projet d'établissement en construction en parallèle). Par-là, elle assure l'obtention d'un résultat, à minima la finalisation du projet. Les chercheurs-intervenants, pour leur part, s'appuient sur l'objet « projet » pour asseoir leur indépendance au niveau de la recherche, particulièrement dans l'animation des groupes de travail. En effet, dans ces groupes, ils apportent, entre autres, la méthodologie nécessaire au recueil et à l'analyse des données en vue de la phase de diagnostic, et donc indispensable à la démarche de projet. De la sorte, les présences des groupes de travail participent aussi à la structuration de la recherche-intervention.

En quelque sorte, nous pourrions dire que le passage de la demande à la commande et notamment la mise en œuvre et le choix de la méthodologie de projet, formalise et circonscrit les attentes des deux parties et dans notre cas, même si celles des uns et des autres sont différentes sans être incompatibles, le projet est conçu en co-élaboration.

2.4. La réalité de la dimension temporelle

Comme toute recherche, la recherche-intervention ne peut se soustraire à la contingence, autrement dit, aux aléas et à la saisie des moments opportuns.

« La redécouverte des opportunités peut être une façon de redonner consistance à l'action elle-même en développant une temporalité non plus du temps nécessaire, ce temps déterministe, mais du temps contingent à l'événement favorable ; car l'art de l'action est bien celui du kairós : prendre une décision au moment opportun, développer une action en sachant utiliser des circonstances appropriées ». (Boutinet, 1998 p. 149).

Dans cette perspective temporelle, nous développons deux points : le temps de l'intervention et les marqueurs de temps.

2.4.1. Une synchronisation délicate entre programmation et terrain

Concernant le volet intervention, le temps prévu lors de la commande a dû être adapté au cours de l'élaboration du projet ; l'échéancier arrêté au départ devant être réévalué en fonction notamment du rythme de travail. En effet, les rencontres du groupe de travail spécifiquement dans la première et deuxième phase du projet n'ont pas toujours permis d'atteindre les objectifs fixés pour chacune d'entre elles. Diverses raisons ont été évoquées : participants fluctuants, motivation émoussée, heures de réunions sur des heures de cours dont l'aspect rattrapable dépend de l'enseignant, complexité de la méthodologie, volontaires « fortement incités » par la direction, etc. Dès lors, nous avons pris du retard sur l'échéancier et avons dû nous adapter. Cette situation s'est rééquilibrée au cours de la troisième phase quand les membres du groupe de travail ont en partie changé, nous avons à ce moment constaté une motivation plus claire et une présence effective aux réunions. Lors des négociations pendant l'étape de la commande, il n'est pas aisé d'anticiper la répartition des contenus dans le planning pour l'ensemble du projet dans les délais imposés par des contraintes budgétaires ou organisationnelles. Néanmoins, les chercheurs-intervenants ont une responsabilité dans la synchronisation de ces temps laquelle ajoute une dimension identitaire à chacun des

protagonistes et renvoie de la sorte à une certaine légitimité. Si une marge de manœuvre a été possible, nous nous interrogeons cependant sur « l'élasticité » de celle-ci et ses limites. Parfois, elle nécessiterait sûrement des écarts supérieurs afin de s'adapter aux différents rythmes des personnes pour permettre au plus grand nombre de participer au projet. La recherche d'une certaine souplesse serait peut-être de mise, tant pour les acteurs, que pour les chercheurs.

2.4.2. Les marqueurs intermédiaires

Par ailleurs, la temporalité de la recherche-intervention est ponctuée de marqueurs intermédiaires (Vinck, 1999). En effet, si l'intervention se clôt avec la mise en œuvre du nouveau projet, des phases d'évaluations transitoires, des restitutions et des bilans jalonnent la démarche. Dans ce sens, le projet est aussi producteur d'objets intermédiaires, tels des marqueurs temporels (*ibid.*). Ces différentes catégories d'objets « seconds » balisent en quelque sorte le passage d'une étape à l'autre, et manifestent un changement, dans le déroulement du projet, comme dans l'organisation. Nous avons construit avec les groupes de travail deux « plaquettes »²⁵ dont la première synthétisait les résultats du diagnostic et la seconde exposait les dispositifs du nouveau projet. De la sorte, ces documents écrits, tels des objets intermédiaires, présentés lors de deux réunions à l'ensemble des personnels de l'établissement, pointaient la clôture d'une phase et le passage à une autre (fin du diagnostic et passage à l'élaboration des objectifs et fin de l'élaboration à la mise en œuvre). Plus largement, ils manifestent tout autant la volonté de clore une tranche de vie de l'établissement et apparaissent comme la promesse ou la proposition d'en commencer une nouvelle.

Enfin, le dernier aspect relatif au temps que nous voudrions aborder concerne plus spécifiquement le chercheur-intervenant. En effet, les volets recherche et intervention sont circonscrits dans des temps qui ne se superposent pas forcément (Ardoino, 1990), marqués par des ponctuations et des rythmes différents. Ce déséquilibre peut engendrer des tensions entre ces temporalités interdépendantes. Le temps de la thèse est calé sur les trois phases de recueil des données inhérentes à celles de l'élaboration du projet alors que le temps de l'intervention se décline en une phase de diagnostic imposante suivi de travaux plus ponctuels. Cette tension peut être déstabilisante pour le doctorant qui peut percevoir les plages consacrées à l'intervention comme envahissantes au regard de celles allouées à sa thèse. Néanmoins, ramené sur du long terme, il apparaît effectivement que la nécessité d'investissement dans l'intervention est très inégale et disparate. Si certaines périodes, particulièrement celle du diagnostic, peuvent demander une très grande disponibilité à la fois sur le terrain, mais aussi méthodologique pour le traitement des données, les étapes de conception des nouveaux objectifs et de mise en œuvre du dispositif sont plus ponctuelles. En revanche, les temporalités différentes entre recherche et intervention participent aussi à la garantie de l'autonomie relative des deux sphères.

²⁵ voir annexes

3. Le chercheur-intervenant au cœur de la recherche-intervention

Dans le cas de l'accompagnement de travaux sur le changement, le chercheur-intervenant se trouve dans une posture particulière rompant avec celles qu'il peut connaître dans les autres types de recherches. En effet, il se doit de rester à la fois proche des praticiens afin de comprendre au mieux leurs problématiques et leurs demandes tout en adoptant un regard critique distancié. L'enjeu étant de manipuler avec délicatesse la proximité et la distance, certain parlerons de souplesse, d'autres d'éthique de l'échange (Ricoeur cité dans Vrancken 2001).

3.1. Le chercheur à l'interface de différentes logiques

3.1.1. La logique relationnelle

La recherche-intervention met à jour un « double clivage » à dépasser, clivage entre deux communautés, celle des chercheurs et celle des praticiens, et clivage entre deux paradigmes, celui de la pratique et celui de la théorie (Mérini et Ponté 2008). Cette approche permet d'aborder la relation intersubjective d'implication entre « sujet-acteurs » sociaux (Rhéaume, 2009), relation au cœur de la recherche-intervention. En effet, dans ce cas, chaque partenaire est reconnu comme un sujet pensant, autrement dit, chercheur et praticien sont placés au même plan. De la sorte, le statut social du praticien porteur d'un type d'expérience, et d'un savoir spécifique est mis à égalité avec le statut du chercheur, porteur de savoir académique. Bernardeau Moreau et Herreros (2013, p.155) emploient le terme de posture maïeutique à ce moment clé de l'intervention, le chercheur donnant une place centrale aux acteurs dans le sens où il aide les praticiens à accoucher de leurs savoirs d'action. Cette vision des choses suppose une épistémologie pluraliste et non hiérarchisée socialement et politiquement des savoirs. Rhéaume (2009) plaide pour une reconnaissance des différences entre les savoirs plutôt que pour une recherche d'uniformisation. Il considère que le chercheur s'enrichit des savoirs pratiques et du sens commun de la situation analysée quand le praticien peut enrichir son savoir d'expérience par l'apport des savoirs professionnels et académiques mis en présence. Comme le souligne Mérini et Ponté (2008), la recherche-intervention bouleverse les rapports de position hiérarchiquement structurés, passant du mode vertical au mode horizontal. Cependant cela n'est possible que par des échanges et un travail de traduction sur lequel nous reviendrons ultérieurement.

L'aspect relationnel dans la recherche-intervention est perceptible tout au long de son déroulement, de la phase de demande, à la négociation et à la commande, jusqu'à la signature du contrat et la restitution des résultats. Les partenaires sont engagés réciproquement. Ajoutons le fait que l'intervention est un service « vendu » qui instaure une relation marchande avec le commanditaire. Le chercheur est rémunéré pour ses services et cela ne change pas le discours qu'il estime devoir communiquer. L'intervention n'est pas engagée au nom d'une mission transcendante, mais elle est établie sous la forme d'un contrat entre deux parties. Cet aspect prévient également d'une suprématie politique que pourrait développer la recherche à l'insu même du chercheur. Enfin, nous développons l'aspect de la posture du

chercheur-intervenant, perpétuellement en tension entre l'engagement et la distanciation, ainsi que l'éthique de ce dernier, dans un paragraphe ultérieur.

3.1.2. La logique de terrain

Lors de cette recherche-intervention, notre présence sur le terrain relevait de deux objectifs distincts : accompagner les acteurs de l'établissement dans la méthodologie de projet et recueillir les données pour la thèse. Cependant, même si les deux objectifs se distinguent, l'un et l'autre sont en interdépendance. En effet, l'accès aux données était considérablement facilité du fait que les chercheurs-intervenants et la doctorante en particulier, de par ses fréquents séjours, accèdent à la culture et aux codes de l'établissement. Cette connaissance permet une approche coopérative avec les acteurs, ce qui n'est pas sans répercussions sur la qualité des données recueillies, même si le chercheur doit toutefois faire preuve de sens critique et de remise en question vis-à-vis des premières afin de se libérer des « pesanteurs des allants-de-soi » (Ardoino, 1990).

En ce qui concerne le premier objectif, la méthodologie proposée comprend entre autres la création et l'accompagnement de structures temporaires mises en place pour le projet, ainsi que des productions, recommandations ou bilans. Si les réunions à propos de l'élaboration du projet ont nécessité en moyenne une vingtaine de jours sur le terrain, cette présence participait également au recueil des données pour la thèse, particulièrement pour l'analyse de l'action collective. Insuffisante pour nos perspectives d'analyse, nous avons opté pour une démarche en partie ethnographique qui permettait de compléter ce recueil. Cette dernière, constituée de longues périodes au sein de l'établissement (50 jours en plus des jours de réunions), donne accès à une réflexion permanente sur la production des données, mais aussi maintient une posture critique sur la recherche-intervention ; et par conséquent sur la posture du chercheur-intervenant.

3.2. La posture du chercheur-intervenant

La posture renvoie selon Ardoino (1990, p.28) à « un système d'attitudes et de regards vis-à-vis des partenaires, des situations, des objets, dans le cadre de recherches ou de pratiques sociales ».

3.2.1. Un engagement distancié

Nombreux auteurs, particulièrement en sociologie, ont écrit sur la posture du chercheur en intervention (Herreros, 2009 ; Taché, 2005 ; Bernardeau Moreau, 2014 ; Vrancken, 2001 ; Demailly, 2004 ; etc.), lequel est très souvent assimilé à la figure d'Hermès (Herreros, 2009 ; Taché, 2005) afin d'étayer l'argument du tiers, développé et théorisé par Michel Serres dans de nombreux ouvrages (1991, 2014). Les termes utilisés pour le qualifier sont nombreux : tiers, hermès, méfis, médiateur, médiacteur, facilitateur, accompagnateur, ...

Pour la recherche-intervention, la posture se construit sur un jeu de distance avec les acteurs (Marcel et Peoch', 2013) Cet entre-deux rappelle la réflexion portée par Elias au sujet de l'engagement et de la distanciation. Elias (1995) parle de dialectique entre engagement et distanciation au sujet des hommes, dialectique mouvante qui évolue au fil des changements

des savoirs et des hommes eux-mêmes. Si la distanciation des hommes avec la nature, gage de modernité, est acquise finalement, celle par rapport aux phénomènes sociaux semble plus difficilement atteignable. Ainsi, le chercheur-intervenant doit gérer le paradoxe entre l'engagement et la distanciation. En effet, le fait qu'il s'immerge entre les acteurs et les jeux d'acteurs, dans une relation directe et concrète est une des caractéristiques qui rend sa posture délicate, mais qui en fait sa force, et dans la quête de l'équilibre, la qualité d'immersion du chercheur dans le contexte facilitera sa réactivité.

3.2.2. Entre réflexivité et empathie

La spécificité du terrain concernant la situation de crise a largement contribué à exacerber la tension mentionnée dans le titre. Dès le passage de la demande à la commande, l'éthique et la posture ont été bousculées. Nous avons en effet, été sollicités pour élaborer un projet, mais la demande consistait en la résolution d'une crise identifiée par une petite partie du personnel et de la direction. D'une part, répondre à la commande ne garantit pas une réponse à la demande et d'autre part, même si cette commande est légitime dans le sens où ces acteurs souhaitaient réellement aller vers un mieux vivre dans l'établissement et vers une politique éducative plus cohérente, le projet « vie scolaire » ne satisfait-il finalement pas plus une stratégie de la direction qu'une volonté du personnel ? Cette distanciation formalisée, mais « douloureuse » est un point de tension important pour notre part. Par ailleurs, l'élaboration du projet aura offert à des acteurs l'occasion de parler, d'agir et de se rencontrer pour défendre un but commun, ouvrant de cette façon un champ de possible. Cela constitue peut-être un premier pas du chercheur-citoyen.

La démarche ethnographique mise en place a permis tant une réflexion permanente sur la production des données, que le maintien d'une posture critique à la fois sur la recherche et sur l'intervention; et par conséquent sur la posture du chercheur-intervenant. Concernant les acteurs, nous avons toujours veillé à équilibrer nos observations informelles et nos entretiens entre les deux groupes de personnes en conflit, même si cela pouvait s'éloigner de l'objet de notre thèse. Il nous paraissait important pour nous-mêmes, mais aussi pour les acteurs de l'établissement, de ne privilégier ni l'écoute des uns ou des autres, ce qui aurait pu incidemment avoir un impact sur l'intervention. Lors des entretiens, nous avons dû redoubler de vigilance afin de ne pas répondre à la quête de parti-pris abondamment présente chez quelques acteurs, dans les rencontres informelles en particulier. Dans ces cas précis, nous avons tenté de favoriser une attitude empathique, telle que la décrit Morin (1985, p.39) :

« En recherche-action, il ne faut pas avoir peur de s'approcher, de vivre de l'intérieur les événements, les décisions ; la recherche n'est pas que distanciation. Cette intimité avec le réel, avec les autres, permet une compréhension empathique, intuitive en quelque sorte de la réalité. Il y a aussi un mouvement comme dans la vie, une réflexion dialectique avec les autres ou soi-même qui place la réflexion dans l'action un peu hors de soi. »

Comme ajoute l'auteur, ces moments de compréhension fine de la situation au travers du regard d'un acteur permettent aussi une certaine forme de retraite du chercheur, ce qui lui donne alors l'occasion d'envisager d'éventuelles stratégies d'actions nouvelles, car insufflées par des expériences totalement différentes.

3.2.3. Posture critique

Quant à la posture critique du chercheur-intervenant, elle nous semble tout à la fois capitale à aborder mais complexe. En effet, plusieurs niveaux se distinguent et nous en pointons quelques-uns.

Au cours de ce chapitre, nous avons évoqués plusieurs fois le fait que la recherche-intervention tendait à réduire les inégalités entre les chercheurs et les acteurs. Toutefois, Rancière (2008) nous alerte sur l'émancipation et la domination en ces termes :

« Mais bien sûr, dans la mesure où le pédagogue est toujours celui qui organise le voyage de l'inégalité vers l'égalité, l'inégalité se reproduit indéfiniment dans le mécanisme même qui prétend l'abolir. La réduction des inégalités devient la vérification interminable de la même inégalité ».

Cette réflexion nous amène à rester vigilants quant à un aspect de la recherche-intervention que l'on pourrait voir comme acquis.

Quant aux implications sociales du chercheur, si Broussal (2013) défend l'idée que le chercheur-intervenant en sciences de l'éducation peut étayer le dialogue critique par l'apport d'un patrimoine « contre culturel », Corcuff (2012, p.204-205) étaye cette proposition par une nécessaire dialectique entre « « distanciation » scientifique vis-à-vis de ses préjugés d'acteurs sociaux et « engagement », c'est-à-dire une façon d'assumer scientifiquement, comme une ressource cognitive, ses insertions et ses expériences sociales ». Les implications sociales du chercheur seraient à la fois point d'appui et obstacle au travail scientifique. Nous retrouvons-là l'équilibre avancé par Elias (1995) et la réflexivité du chercheur. Une des tâches du chercheur-intervenant serait alors de mettre à jour ses propres valeurs sur lesquelles il s'appuie et de les rendre lisibles mais aussi d'accompagner les acteurs dans cette démarche. Nous terminerons avec Vrancken, (2001, p.259) qui définit « la tâche de l'intellectuel critique comme un travail de liaison, d'élucidation des valeurs, de mise en relation du petit événement à une vision plus large en reliant le particulier à l'universel, sans jamais prétendre à énoncer la vérité nue. »

Enfin, ce qui caractérise la recherche-intervention en général, et la nôtre en particulier, est le fait que notre étude porte sur le changement en train de se faire tout en ayant des effets sur l'organisation. Finalement, et pour le dire plus simplement, la recherche-intervention se voudrait être une dynamique dans laquelle nous étudions l'action en train de se faire et à laquelle nous participons. Vrancken (2001, p.465) parle dans cet esprit de « circularité entre les volets opérationnels et scientifiques ». Il poursuit avec l'idée que cette circularité, engendrée par un processus d'interactions et de discussions pourrait contribuer à l'émergence de l'idée de société, qui serait finalement construite aussi par l'accompagnement et la présence du chercheur. La question de la posture du chercheur-intervenant se pose ici ;

« Car en effet, une telle posture induit à participer à l'élaboration de l'action observée, autrement dit à mettre en œuvre une science " impliquée " - dans le sens où le chercheur est amené à coproduire du " sens moral ", mais aussi parce qu'il " s'inquiète de la performativité de ses engagements " » (Cefaï, cité par Draetta et Labarthe, 2011).

3.2.4. De doctorante à chercheure-intervenante

Enfin, dans un autre registre, notre posture en tant que doctorante mérite quelques lignes que nous écrivons à la première personne du singulier afin de nous distinguer en tant que doctorante parmi les chercheurs-intervenants.

Ma place dans les groupes de travail et dans le comité de pilotage n'était pas toujours très claire et donc peu confortable entre rapporteur, observatrice et de surcroît doctorante-intervenante. En effet, l'intervention, que nous gérons à deux, me mettait en position de travail et de collaboration avec mon directeur de thèse, ce qui peut être relativement peu aisé et pas nécessairement lisible pour les acteurs de terrain. Ma situation a dû être explicitée plusieurs fois, mais le fait que le contexte relève d'un milieu éducatif a sûrement simplifié une partie de cette problématique auprès des professionnels de l'éducation. C'est par le volet recherche que j'ai pu me « faire » une place et me peaufiner mon propre statut. Je pourrais repérer un second niveau de tension, qui s'ajoute au précédent, qui est mon inexpérience en la matière, donc un manque de recul, très handicapant et limitant énormément mon champ de propositions et de marges de manœuvre. Enfin, je terminerai par un troisième niveau de posture imbriqué dans les autres telles des poupées russes, quant à l'écriture de ce paragraphe qui me positionne à nouveau en tension entre le terrain, l'institution et ses normes ainsi que la science.

4. La recherche-intervention : éléments de synthèse

Ce chapitre a permis d'une part de donner un éclairage théorique sur la démarche de recherche-intervention et d'autre part de mettre en lumière le contexte dans lequel s'est développé notre travail. Nous avons ainsi présenté les dimensions inhérentes à la recherche-intervention tout en les illustrant par notre travail mené dans l'établissement scolaire. Cette étape essentielle de présentation du contexte d'émergence de la recherche permet d'appréhender et d'analyser l'influence potentielle de notre démarche sur les individus et les objets en jeu.

Le contexte de départ par lequel cette recherche a démarré réside dans la rencontre entre la sphère sociale et la sphère académique, c'est pourquoi notre propos a laissé une large part au processus de passage de la demande à la commande. De plus, nous avons développé les modalités de la recherche-intervention en axant notre discours sur trois points :

- le premier relatif à l'articulation possible entre la recherche et la demande sociale sans nuire à l'autonomie de chacune d'elles,
- le second, sur la nécessité d'une structuration sociale se déclinant en plusieurs niveaux et en co-élaboration avec les acteurs,
- le dernier concernant la question de la posture du chercheur-intervenant à la fois entre engagement et distanciation.

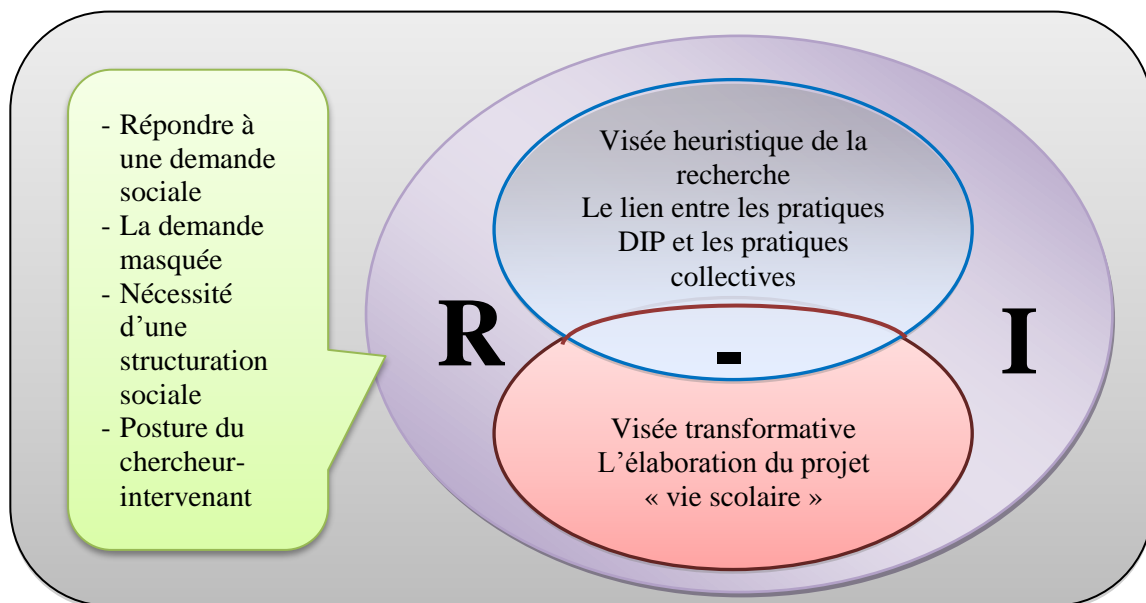


Schéma 5 : Notre recherche-intervention

Chapitre 4

Comment le projet «vie scolaire » lie les dimensions individuelles et collectives au niveau des pratiques éducatives

Ce chapitre s'attache à présenter la notion de projet, terme relativement difficile à circonscrire tant il est présent dans multitudes de domaines et souvent auréolé d'une aura positive, nous l'aborderons donc sous un angle multidimensionnel. Après une présentation de ce terme, nous axerons notre propos sur la dimension éducative du projet vie scolaire ainsi que les principes de l'élaboration au travers de la méthodologie de projet. Ainsi, nous nous intéressons à sa double facette à la fois collective et individuelle.

1. Le concept de projet

D'une ascendance peu récente, le terme de « projet » a connu au travers des siècles des mutations et des mouvements sémantiques variables selon les contextes et les disciplines dans lesquelles il a été appréhendé. Ainsi, le projet s'est enrichi des apports de l'architecture, de l'économie, de la philosophie, de la politique et d'autres domaines encore, pour aboutir aux significations d'aujourd'hui. Ci-dessous, nous questionnons le recours au projet dans l'action collective et envisageons ce dernier sous deux angles opposés.

1.1. Du questionnement à l'action collective

1.1.1. Entre démarche et objectif

Dans son ouvrage l'« Anthropologie du projet », Boutinet (2007) situe les origines de ce terme au cours du Quattrocento au XVème siècle, dans le domaine de l'architecture. L'idée est à la fois de distinguer et d'unifier un temps de conception et de réalisation dans l'acte de construire. Les mots de *project* ou *pourjet* sont utilisés pour nommer un aménagement spatial.

Le mot projet vient donc du latin « *projacere* », qui signifie « jeter en avant » ; ce qui induit un processus spatio-temporel : lancer d'un point de départ vers un but situé en avant. Boutinet (1998) approche l'origine latine du mot « projet » et la définition grecque de l'acte de jeter, qui est le verbe « *ballein* » ou « *proballein* ». Au figuré, « *proballein* » signifie poser une question, devenu *problēma* en latin, qui donnera naissance au mot « problème ». Ainsi, par ce rapprochement entre les deux origines latines et grecques de l'acte de jeter en avant, se déduit un certain lien entre problème, questionnement et projet. C'est ce rapprochement qui avance qu'il n'y a pas de projet sans problème et inversement pas de problème sans projet. Une situation problématique entraîne un questionnement dont la résolution fait appel à une ou des interventions possibles qui modifieraient l'état actuel en un état plus adapté ou répondant mieux aux besoins que le précédent.

Mais le projet ne se limite pas à l'« idée que l'on se fait d'un objet à créer, d'un résultat à obtenir » (Mialaret, 1979, p.365), il se rapporte également au travail préparatoire ou à la démarche : « le détail ordonné, la prévision de ce que l'on entend faire ultérieurement : le schéma, la mise en forme logique de ce qui est anticipé » (Ardoino, 1987, p.155). Nous retrouvons ces deux définitions chez Paturet (2002) qui présentent le projet comme « dessein » qui viendrait de « *disegno* » signifiant à la fois « dessein » qui se réfère à l'élaboration, et le « dessin » qui renvoie à concrétisation de la réalisation. Ainsi, le terme de « projet » aurait deux sens importants : celui de « situation que l'on pense atteindre » et celui « d'ébauche, de dessin, de plan ». L'imbrication de ces deux sens est à considérer afin de distinguer le projet relatif à la concrétisation d'un dessein visé par l'établissement, et le projet en tant que plan élaboré pour atteindre le but fixé.

1.1.2. Le projet et l'action collective

Si l'ascendance du mot « projet » est ancienne, le terme en lui-même est relativement récent. En effet, dans les civilisations anciennes, nous ne retrouvons pas cette idée de planifier son avenir. Cela ne signifie nullement chez les latins et les grecs l'idée de projet n'existait pas, mais elle était exprimée autrement et ne nécessitait apparemment pas de terme spécifique. Alors, en quoi le projet est-il lié à l'action collective ? Si l'aspect philosophique peut nous éclairer sur le projet comme enjeu existentiel, au travers de l'idéal politique, nous entrevoyons l'idée de projet comme moyen fédérateur de groupes de personnes qui ont l'ambition d'un progrès. A partir du siècle des lumières, dont la volonté est de fonder l'activité humaine sur la raison, le projet s'incarne dans les domaines politiques, scientifiques et sociaux ; par exemple sous forme de contrat social qui tisserait un lien entre les individus et la société. Ensuite, les sociétés industrielles vont continuer à valoriser le projet, mais la crise des années 70 se traduira par l'abandon de la vision sociétale du projet et le repli vers des projets plus restreints porteurs de micro-réalisations locales. Le projet peut être progrès, mis en œuvre dans la volonté d'agir sur le devenir, de changer l'ordre des choses et de ne plus subir un ordre établi. Barbier (1992) parle de projet d'action qui est pour lui l'image anticipatrice et finalisante de la suite ordonnée d'opérations susceptibles de conduire à un nouvel état de la réalité-objet de l'action. Par ailleurs, d'un point de vue sociologique, deux approches peuvent se distinguer. La première davantage tournée vers le projet en tant que but fixé par un individu, telle une finalité, et à partir de laquelle, en intégrant l'ensemble des individus de l'organisation, il est possible d'expliquer les faits sociaux (Reynaud et Richebé, 2011), la seconde qui perçoit le

projet d'une façon plutôt plurielle en s'attachant à l'articulation des projets des différents acteurs. Enfin, le projet peut aussi être perçu comme un effort d'intelligibilité et de construction de l'action à caractère non seulement technique mais aussi existentiel et opératoire qui met en jeu l'existence d'un collectif (Brechet et Desreumaux, 2010). Ainsi, en mettant en jeu une dimension existentielle et la question pragmatique de l'agir, le projet articule les dimensions qui permettent de se saisir de l'action et aussi permet de penser le passage de l'individuel au collectif. Dans cette perspective, et en s'appuyant entre autres sur les travaux de Raynaud, Joas, Brechet et Desreumaux défendent que tout collectif se fonde sur un projet et que la compréhension des organisations et de leurs transformations laisse une large part aux projets individuels et collectifs des acteurs.

Ainsi, dans notre travail nous mettrons en évidence, dans un paragraphe ultérieur les différents projets mis en jeu dans cette recherche.

1.2. Deux aspects opposés du projet

Le projet incarne dans une certaine littérature, le mythe de l'action heureuse, toutefois il présente également un autre aspect que l'on a tendance à vouloir opposer à l'aspect émancipateur.

1.2.1. La vision aliénante du projet

Dans un premier temps, il nous semble important de situer rapidement le contexte social dans lequel l'aspect critique du projet s'est développé. Suite à la crise économique du dernier quart du XX^{ème} siècle, les politiques sociales ont modifié leurs orientations en demandant aux individus d'agir, allant jusqu'à l'idée que plus l'individu est performant, plus il est reconnu au sein de la société. Ajoutons que parallèlement à cela il se développe chez les individus, une aspiration de plus en plus grande à l'autonomie.

Cette nouvelle approche du management public, que les anglo-saxons nomment « accountability », laisse émerger le terme de « projet » qui apparaît dans tous les domaines : on parle de projet d'insertion, projet d'accompagnement, projet professionnel, etc. Avec la montée du chômage et de la précarisation des emplois, les travailleurs deviennent vulnérables alors l'Etat développe des protections sociales pour leur venir en aide. Castel (1999) et Vidal-Naquet (2009) ont souligné le rôle prépondérant du projet dans l'attribution de ces protections sociales ; afin d'y avoir droit, la société demande aux individus un projet qui sera évalué. Peu à peu se dessine une société dans laquelle les individus « sans projet », « hors projet » sont considérés comme déficitaires au sujet de leur existence, ils présentent un manque, un handicap. De plus, ajoute Ehrenberg (1998), la dépression, pathologie de notre temps, empêche les personnes de communiquer avec les autres et avec soi-même et ainsi de formuler leurs projets. Ainsi, le manque de projet, associé au manque de motivation ou de communication chez la personne déprimée la met hors des normes de la culture dominante de notre société. Le projet est alors perçu comme le mode de fonctionnement privilégié des organisations les plus performantes, en tant que moyen de mobilisation des acteurs pour la réussite de leurs objectifs. Si les individus n'ont pas de projet, non seulement ils perdent leur statut, mais sont également exclus du fait qu'ils n'ont plus de réseaux. Dans leur livre « Le nouvel esprit du capitalisme », Boltanski et Chiapello (1999) abordent ainsi la question du

projet. Dans la continuité de la théorie des économies et de la grandeur, développée dans leurs livres précédents, ils mettent à jour une nouvelle cité, « la cité par projets », qui serait apparue dans les années 90 en réponse à la crise du capitalisme des années 80. Au sein de cette cité, la carrière devient une succession de projets plus différents les uns que les autres ; c'est parce que les personnes sont engagées dans une multitude de projets, qu'ils multiplient leurs connexions et que leurs réseaux prolifèrent « la vie est conçue comme une succession de projets, d'autant plus valables qu'ils sont plus différents les uns des autres » (Boltanski et Chiapello, 1999, p.180). Non seulement la personne doit engager des liens durables en ignorant les différences entre sphères séparées comme celles du professionnel et du privé, mais il doit aussi être capable d'engager les autres dans un projet, tout comme être également en mesure de se désengager d'un projet afin d'être disponible pour d'autres projets. Finalement, même si une des caractéristiques du projet demeure dans sa durée limitée, il permet de créer des liens entre les personnes. Cette accumulation de connexions actives, et temporaires permet alors de faire exister des sujets. Somme toute, être engagé dans une multitude de projets, donc en interconnexion est assimilé à la vie, alors que la stagnation est la mort.

1.2.2. La vision émancipatrice philosophique

A l'opposé, le projet peut être abordé de façon plus émancipatrice.

Outre le fait que le projet soit considéré comme nécessité vitale ou biologique, illustré avec Monod (1970) qui stipule que les organismes vivants seraient des organismes à projet, nous souhaiterions développer le projet comme enjeu existentiel. C'est au travers les travaux des auteurs des courants existentialistes et phénoménologiques que le concept d'intentionnalité va engendrer celui de projet. L'intentionnalité chez Husserl (1950) définit la conscience comme un acte, une projection vers le monde. Avec Sartre et Merleau-Ponty (1975), c'est à travers le projet que s'affirme la liberté de l'homme. Depuis, peu, la neurophysiologie semble apporter un nouvel éclairage sur les relations entre la pensée, l'action et la conscience projective (Berthoz, 2012). La philosophie existentialiste de Sartre a permis de se pencher sur la dimension individuelle du sujet ; c'est parce qu'il est toujours en devenir que l'homme est lui-même projet, ce dernier étant avant tout un arrachement à tous les déterminismes internes et externes de la personne. Par cet arrachement, souvent douloureux, l'être humain touche à la liberté : « nous voulons dire que l'homme existe d'abord c'est-à-dire que l'homme est ce qui se jette vers un avenir et ce qui est conscient de se projeter dans l'avenir. L'homme est d'abord projet » et quelques lignes plus loin il ajoute : « l'homme sera d'abord ce qu'il aura projeté d'être » (Sartre, 1970, p.23). Ainsi, en définissant l'homme comme projet, Sartre conçoit ce dernier comme un être inachevé, mais aussi comme un être du « toujours possible ». Le projet selon Sartre est donc la liberté des possibles qui nous sont offerts, mais qu'il nous est impossible d'atteindre. Dans ce cadre, le projet est un idéal inaccessible qui permet à l'homme de se dépasser.

Nous pouvons établir un raccourci, et avancer que si l'homme s'arrache à ses déterminismes et se projette, il modifie ou a l'intention de modifier sa situation présente. A travers le projet, dessine-t-il un changement possible ? Ceci porterait à croire qu'il existe une confiance vis-à-vis de l'homme, une prise de risque possible. Le projet prend alors un nouveau sens au regard

de cette posture philosophique et éthique : « l'homme porte en lui l'homme à venir parce qu'il n'est pas fixé à jamais dans ce qu'il semble initialement le déterminer » (Paturet, 2002).

1.3. Le projet : source de changements multiples

Finalement, le projet relève d'une pluralité de dimensions constitutives et nous en pointons quelques-unes dans notre recherche. Le projet s'inscrit dans un rapport au temps à la fois dans le passé par l'histoire de l'acteur individuel ou collectif, avec la situation présente et avec le futur. De plus, il est une œuvre unique qui a un début et une fin. Ensuite, le projet s'inscrit dans un rapport à l'espace, celui de ses acteurs, des champs des possibles et des contraintes.

Le projet que nous décrivons est à la fois lié à l'individuel (dans son appropriation, par exemple) et au collectif, à l'aspect existentiel pour la dynamique souhaitée dans l'établissement, à l'aspect technique de son déroulement et à sa gestion collective. De plus, il est également fortement lié à la notion de changement dans le sens décrit par Barbier (1992) ne serait-ce que dans la démarche de son élaboration, obligatoirement liée à l'engagement dans une action particulière de transformation du réel. Il correspond à un futur désiré à concevoir tout comme les moyens pour y parvenir. Dans cette perspective, nous considérons l'élaboration du projet « vie scolaire » comme source de changement professionnel individuel et organisationnel.

2. La dimension éducative du projet « vie scolaire »

2.1. La « vie scolaire » dans les établissements

Rappelons avant tout que dans ce domaine en particulier, les textes officiels émanant du ministère de l'Éducation nationale s'appliquent *in extenso* dans l'enseignement agricole qui les adapte à ses spécificités.

2.1.1. La vie scolaire et le service « vie scolaire »

L'expression « vie scolaire » est sujette à confusions, et Vitali (1997) résume cela en suggérant qu'elle est « une auberge espagnole ». Intimement liée à l'aspect disciplinaire, la notion de vie scolaire apparaît dans une circulaire de 1890, suite à la réforme des lycées, en relation avec les temps de récréation et de jeux des élèves. Cette réforme vise à accorder une plus grande place aux activités d'éducation dans les établissements. En 1982²⁶, une nouvelle circulaire stipule les « objectifs pour la vie scolaire dans les collèges » et mentionne que la vie scolaire doit répondre à la finalité éducative des établissements, notamment en favorisant « l'épanouissement de chaque adolescent ». Conjointement à une circulaire destinée aux CPE²⁷, les textes officiels indiquent que la vie scolaire doit viser l'autonomie des jeunes et demande pour cela aux établissements d'organiser ce temps hors de la classe. Dans les années

²⁶ Circulaire n°82-230 du 2 juin

²⁷ 82-482

90 la définition de la vie scolaire évolue un peu, cette dernière ne consiste plus seulement à remplir les interstices entre les cours ; elle est devenue le mode de vie qui conditionne l'acte d'instruire » (Delaire, 1997). C'est à partir de ce moment que la vie scolaire, comprise comme politique éducative de l'établissement enrôle l'ensemble de ses acteurs et y prend ainsi une place prépondérante (Barbier, 2011). Aujourd'hui, Obin (2002) propose de définir la vie scolaire comme « l'ensemble des normes (formalisées ou non sous forme de règles) spécifiques au milieu scolaire », ce qui lui permet de distinguer deux finalités distinctes à la vie scolaire : l'une qui est de permettre une bonne organisation de l'enseignement et l'autre de participer à l'éducation des élèves. Nous pourrions ainsi distinguer plus aisément le service de la vie scolaire et la vie scolaire en général. Partant de cette distinction, nous relevons trois aspects de la vie scolaire : organisationnel, éducatif et relationnel. Le volet organisation de la vie scolaire correspond à « l'ensemble des activités pédagogiques ou non, réalisées sous la responsabilité de l'établissement, non seulement dans la classe et hors de la classe, mais aussi lors des temps libres ou encore à l'extérieur de l'établissement » (DGER, 2002). Cela revient à créer les conditions matérielles favorables à l'épanouissement personnel des jeunes : des équipements et du matériel adaptés accessibles à tous, des locaux adaptés, etc. « La vie scolaire c'est d'abord un lieu et des règles de vie » (Delaire, 1997). La gestion de l'espace et du temps s'effectue à travers le règlement intérieur et l'emploi du temps des élèves. Éduquer c'est affirmer qu'il n'y a pas de société sans règles et que les règles valent pour tous, de même la sanction institue la loi et garantit l'égalité des élèves (Obin, 2007). Mais éduquer à la citoyenneté ne relève pas que du CPE, « La vie scolaire concerne tous les acteurs de l'établissement » (Labrégère, 2010). D'ailleurs, un de ses objectifs est de favoriser les concertations entre les membres de la communauté éducative.

2.1.2. Les acteurs de la vie scolaire et leurs missions

Les personnels du service « vie scolaire », c'est-à-dire, le CPE et les assistants d'éducation, au même titre que l'ensemble de la communauté éducative sont chargés de mettre en œuvre la politique éducative et pédagogique de l'établissement. Le nombre de ces personnels varie selon la taille des établissements et peuvent y être rattachés d'autres personnels comme les auxiliaires de vie scolaire ou autres. Seuls les CPE sont titulaires, ce qui peut engendrer des dysfonctionnements notamment lors de ruptures de contrats en cours d'année scolaire. Ajoutons que dans chaque établissement, le service vie scolaire dispose d'un local qui jouxte généralement le bureau du CPE et celui des assistants d'éducation. Les recherches effectuées autour de ce service indiquent généralement un manque de structuration provenant du manque de collaboration des différents acteurs de l'établissement pour la mise en place d'activités, chacun travaillant de façon isolée (Barthélémy, 2014).

L'objectif général de la vie scolaire consiste à contribuer à la réussite des objectifs du projet d'établissement, rendu obligatoire depuis 1989 et renforcé par la loi de 2005²⁸. Ce dernier a pour but d'atteindre les objectifs nationaux en tenant compte des spécificités locales.

Dans cette perspective, le service vie scolaire doit répondre aux missions suivantes :

- l'accueil des élèves et de leurs familles qui comprend à la fois l'accueil au quotidien et l'accueil ponctuel lors des journées de rentrée afin d'intégrer au mieux les nouveaux

²⁸ loi d'orientation de de programmes pour l'avenir de l'école du 23 avril 2005

arrivants, ou de parents qui se rendent dans l'établissement pour des rendez-vous ou de manière impromptue. Ajoutons enfin l'accueil téléphonique qui constitue une large part de ce premier point.

- le contrôle et le suivi des absences consistent non seulement à noter les élèves absents ponctuellement mais aussi à rester vigilant quant à la fréquence de ces dernières afin de déceler s'il s'agit de décrochage scolaire. Une collaboration étroite avec les enseignants, et spécifiquement les professeurs principaux, est importante pour ce point ainsi qu'avec les familles. Peuvent être associés les personnels sociaux et de santé.
- la surveillance des lieux stratégiques afin d'assurer la sécurité des élèves
- la collaboration avec différents personnels et partenaires de l'établissement est un point essentiel. Le service vie scolaire se trouve effectivement à l'interface de nombreux services et établit les liens entre eux (services administratifs, sociaux, enseignants, entretien, la direction, etc.)
- la participation à des actions éducatives et pédagogiques, comme des projets de classe, la formation des délégués, en lien avec le CDI (Centre de Documentation et d'Information), etc. Cette participation va de l'encadrement des élèves à l'élaboration concertée des projets.

2.2. Le projet « vie scolaire » : interface éducatif entre l'individuel et le collectif

2.2.1. Le projet « vie scolaire »

Le projet « vie scolaire » qui a pour finalités de contribuer à la sérénité, la sécurité et à la qualité humaine au sein des EPLE (Établissement Public Local d'Enseignement) et cela en direction de tous les membres de la communauté éducative de l'établissement, apprenants comme adultes. Comme mentionné il doit être construit avec l'ensemble de cette communauté, et il est toutefois intéressant, aux vues de l'ouverture des établissements agricoles vers l'extérieur, d'y associer les professionnels et la collectivité territoriale. Ajoutons qu'il doit être centré sur les acteurs en formation et que son plan d'action doit associer les apprenants tout en faisant partager les réflexions aux différentes instances de l'établissement.

Les volets du projet²⁹ doivent comporter au minima les volets suivants :

« les conditions d'accueil et de vie dans l'établissement ; l'apprentissage de la citoyenneté et la démocratie ; le développement des activités péri-scolaires notamment sportives et culturelles ; l'éducation à la santé et à la sexualité ; la promotion de l'égalité entre filles et garçons ; la lutte contre toutes formes de discrimination (rascisme, xénophobie, homophobie, ...) ; la prévention des conduites à risques, des violences et maltraitements. ».

Ainsi le projet vie scolaire peut tout à fait se développer sans entraver les thématiques choisies par le projet d'établissement tout en développant ses deux axes principaux qui sont l'épanouissement des apprenants et l'insertion scolaire sociale et professionnelle des jeunes, cette dernière étant une des missions de l'enseignement agricole.

²⁹ Note de service 8 janvier 2007

2.2.2. Le projet « vie scolaire » dans l'enseignement agricole

L'enseignement agricole relève d'une culture du projet dès son origine et qui y prend diverses formes : des modèles d'apprentissage aux projets personnels de l'élève (Marshall, 2012). De plus, la démarche de projet est perçue comme l'apprentissage par les établissements de l'autonomie, et cette dynamique de projet dépasse le cadre de l'établissement pour s'étendre au niveau régional (PREA³⁰) et national (SPNF³¹). De la sorte, l'enseignement agricole revendique la valorisation d'une action éducatrice globale, à la fois par l'enseignement socioculturel incluant une part d'animation, mais aussi par la généralisation des projets de vie scolaire et de vie des établissements, car il est important de rappeler que l'enseignement agricole accueille plus de la moitié de ses élèves en internat. Dans l'enseignement agricole, la vie scolaire concerne aussi tous les apprenants, de l'élève de 4^e à l'apprenti ou au stagiaire. Il est alors suggéré par les textes (DGER, 2002) de parler de vie d'établissement afin d'élargir le concept. « Ce concept de « vie scolaire » qui concerne la formation initiale scolaire peut être étendu à la formation initiale par apprentissage et à la formation continue. On parlera dans ce cas de « vie de l'établissement » » (DGER, 2007). Le ministère précise que les projets de vie scolaire et de vie des établissements sont intégrés aux projets d'établissement au fil de leurs renouvellements. Cette action globale n'a de sens qu'intégrée à un projet territorial d'établissement conçu et conduit avec l'ensemble des acteurs du monde rural.

L'élaboration du Projet « vie scolaire » associe donc l'ensemble de la communauté éducative (personnel de l'établissement et familles), les jeunes et les stagiaires et participe au partage d'une démarche citoyenne. Il est doté de deux objectifs : l'épanouissement et l'insertion scolaire, sociale et professionnelle des jeunes. Dans le but d'atteindre les objectifs cités, le Projet « vie scolaire » est une démarche partagée et planifiée dans le temps, qui décrit les actions à mettre en place ainsi que les moyens alloués et l'évaluation de ces actions. « Le projet ainsi défini devient un référentiel qui permet à chacun d'agir, de se situer, à la fois dans sa liberté pédagogique personnelle et dans un espace collectif de complémentarités éducatives cohérentes. » (Bouvier, 2009).

3. L'élaboration d'un projet : des principes à la démarche

3.1. Les étapes du processus

3.1.1. Concilier singularité et complexité

Envisager un nouveau projet, dans un but de changement, induit une démarche et une méthodologie. Cependant, avant toute chose, Boutinet (2007) conseille de prendre en compte les cinq prémisses suivantes :

- Unicité de l'élaboration et de la réalisation

³⁰ Projet Régional de l'Enseignement Agricole

³¹ Schéma Prévisionnel National des Formations

Le projet est à la fois un but et une démarche ; il est important de considérer le projet-visé et le projet-programmation, ce qui signifie que la démarche de projet inclut la construction de la démarche même et la réalisation.

- Singularité de la situation

Le projet est singulier. Il répond à un problème spécifique dans une situation particulière, il ne peut donc ainsi être répétable.

- Gestion de la complexité

Le projet est apte à gérer des environnements complexes, en s'apparentant à une méthodologie de résolution de problème, il permet de prendre en compte l'interdépendance de nombreux facteurs présents dans la situation.

- Exploration d'opportunités

Le projet porte en lui l'opportunité d'une vision plutôt optimiste grâce à laquelle un changement est envisageable.

- L'implication des auteurs et acteurs

Le projet nécessite un ou des auteurs qui le portent et qui doivent composer avec une diversité d'acteurs.

3.1.2. La méthodologie de projet

La conduite de projet présente une méthodologie bien précise, elle comporte 4 phases détaillées par Boutinet (2007) :

- Identifier le problème

Dans un premier temps, il s'agit d'analyser la situation, car pour chacune d'elle, il existe une multitude de projets. Afin de choisir celui dont on pense convenir au mieux il est nécessaire d'effectuer un diagnostic de la situation. Cette analyse consiste à identifier et comprendre les paramètres qui entrent en jeu : les contraintes, les ressources, les dysfonctionnements... Ensuite une évaluation est établie afin de repérer les points forts et ceux plus faibles du dispositif. Il est également envisageable de prendre en compte les intentions des acteurs : leurs possibilités d'action et leurs motivations (ou l'absence de celles-ci). Des opportunités dégagées par l'analyse vont émerger un projet possible, qui doit être cohérent et pertinent avec les finalités explicitées et la situation analysée.

- Déterminer des choix stratégiques

Afin de transformer la situation initiale dans le sens des objectifs voulus, il est nécessaire d'envisager une stratégie d'action. Cette dernière doit prendre en compte les obstacles et les atouts de la situation. La stratégie réside, entre autres dans le choix des actions à réaliser en fonction des ressources et des contraintes, dans le but de corriger et/ou à annuler les effets des dysfonctionnements. Ces actions se devront d'être pertinentes et elles s'appuieront sur des définitions d'objectifs, des hypothèses théoriques et opérationnelles, l'élaboration d'un programme, des choix de méthodes de travail et des outils pour mener à bien ces méthodes. Une fois le projet défini, il devra être validé, autrement dit, recevoir une légitimité ou une reconnaissance sociale de la part de son environnement.

- Réaliser le programme

Cette phase correspond à la mise en œuvre sur le terrain de la stratégie choisie afin d'atteindre les objectifs définis. Elle peut elle-même être décomposée en sous-étapes qui correspondent à l'inventaire des moyens, la planification et la gestion des écarts.

– Evaluer les résultats

Cette phase est essentielle, elle apprécie l'écart entre les résultats attendus et les réalisations effectives sur le terrain. Elle permet de vérifier si la stratégie utilisée est validée ou au contraire si elle doit être modifiée. Elle peut être effectuée à la fin de la réalisation, mais aussi, en tant que contrôle, tout au long de l'élaboration du projet afin de servir de guide. L'évaluation portera sur les quatre points suivants : l'efficacité, l'efficience, la cohérence et la pertinence.

3.2. Le projet « vie scolaire » comme lieu stratégique pour les acteurs en jeu

3.2.1. La démarche de projet et ses acteurs

La démarche de projet est une façon de faire, de travailler et dans notre cas, elle est collective, menée par les acteurs de l'établissement. Aujourd'hui, elle est de plus en plus utilisée dans le management des entreprises, entre autres par les sciences de la gestion, où la dynamique collective est menée par les acteurs de l'organisation. Dans cette perspective, le projet apparaît avant tout comme instrumental. Dans notre recherche, nous allions l'aspect méthodologique du projet à la transformation des pratiques des acteurs engagés.

Ainsi, la démarche de projet proposée permet de fédérer les personnels de l'établissement autour d'une action qui fait sens pour eux en répondant à un besoin d'aide à la résolution de la crise. Itérative, c'est-à-dire qu'à chaque étape le projet se réadapte, tandis que ses objectifs sont conservés ou confortés. Comme souvent, la démarche est aussi importante que le projet lui-même, car c'est elle qui crée la dynamique, elle peut être directive ou participative, comme dans cette recherche, ce qui nécessite des capacités d'écoute et de dialogue de tous les acteurs, et une volonté de se mobiliser ensemble pour un but commun. Dans ce sens, nous supposons qu'elle est source de développement.

Dans le cadre de notre recherche, nous pouvons distinguer deux grandes catégories d'acteurs : ceux qui participent à différents degrés d'engagement dans le projet, et ceux qui n'y participent pas.

– Participent au projet :

○ Les acteurs de l'équipe de pilotage

Ils constituent les acteurs centraux du projet, de sa conception et de sa mise en œuvre. Ce sont les responsables organisationnels, ils planifient, s'assurent de son bon fonctionnement et valident les décisions prises par le groupe de travail.

○ Les acteurs des groupes de travail

Issus des personnels de l'organisation, ils ont en charge la réalisation des différentes phases du projet.

Nous pouvons qualifier ces acteurs d'« engagés » dans le projet, contrairement aux autres pour lesquels l'engagement est soit épisodique soit nul.

- Ne participent pas :
 - Les acteurs périphériques facilitateurs
Leur engagement dans le projet est moindre ou inégal, cependant, ils demeurent des personnes ressources pour les acteurs engagés par les aides ou les conseils qu'ils prodiguent (Boutinet, 2007).
 - Les acteurs indifférents
Ils se positionnent en extériorité au projet, et peuvent, selon les cas, constituer une force d'inertie gênante, voire inhibante, ou décourageante pour les acteurs centraux.

3.2.2. Quand différents projets se rencontrent

Espace de rencontres et de pratiques, la recherche-intervention rassemble ici plusieurs projets : celui des acteurs, des chercheurs-intervenants et celui de la doctorante. Il s'avère que l'affrontement de ces projets distincts engendrant des stratégies spécifiques de la part des acteurs, mène à la négociation d'un agir commun sous la forme d'une démarche de projet.

Ancré dans un contexte culturel et historique de l'établissement, le projet de la direction réside dans la résolution de la crise par la réalisation du projet « vie scolaire » et constitue l'aboutissement d'un travail collectif associant étroitement l'ensemble de la communauté éducative et les jeunes en formation. Le projet « vie scolaire » contribue ainsi à la cohésion sociale au sein de l'établissement en établissant des règles communes sur la base de valeurs partagées par tous » (DGER, 2002). Ainsi, l'élaboration du projet « vie scolaire » participe au partage d'une démarche citoyenne. En définitive, afin de résoudre une crise interne la direction souhaite utiliser une commande étatique, formalisée sous la forme du projet « vie scolaire », lui conférant ainsi une certaine légitimité, mais aussi une ouverture lors de ses adaptations plurielles sur le terrain.

Répondre à la commande, donc à l'élaboration du projet « vie scolaire », sans pour autant négliger la demande, c'est-à-dire en considérant le contexte de crise de l'établissement, tel est le projet des chercheurs-intervenants. Enfin, la doctorante a pour projet de mener à bien sa thèse, et pour cela obtenir un accès aux données dans un processus de coopération bienveillante avec les enseignants et les membres de la communauté éducative.

La rencontre de ces différents projets a lieu essentiellement lors de la phase de la commande au cours de laquelle reconstruction et déplacements des attentes de chacun s'opèrent.

4. Le projet : éléments de synthèse

La présentation du concept de projet a permis de mettre à jour sa complexité et les différentes dimensions inhérentes à ce dernier. Dimensions à la fois individuelle et existentielle dans le sens où l'acteur s'engage dans un processus, ainsi que collective, inhérente à celui-ci. En effet, le projet est fondé sur la recherche d'une participation active à la conduite des processus de travail de ceux qui sont impliqués valorisant autant la conception et le déroulement de cette dernière que le résultat. Le projet peut s'effectuer accompagné, comme nous l'avons vu au chapitre 3, dans le but, par exemple, de produire du changement à travers de nouvelles solutions, de nouveaux savoirs et de nouvelles pratiques.

De plus, nous avons présenté la dimension éducative du projet « vie scolaire », au cœur de notre recherche et ainsi montré que ce projet est à l'interface des dimensions collectives et individuelles de l'aspect éducatif de l'établissement. Enfin, le projet possède sa propre méthodologie de mise en œuvre.

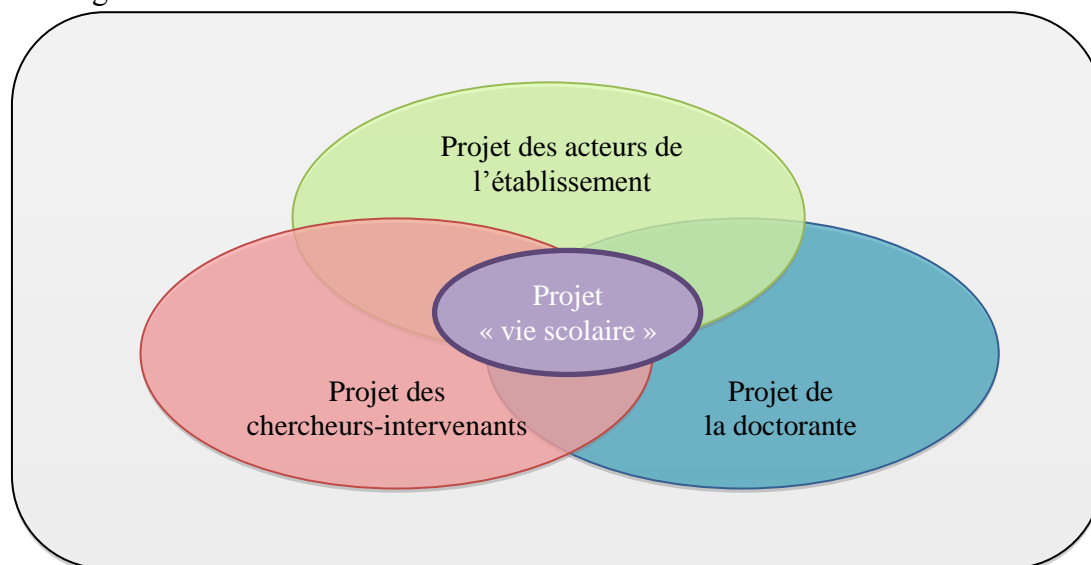


Schéma 6 : Le projet «vie scolaire» à l'interface de plusieurs projets

Ci-dessus, le projet « vie scolaire » qui suscite la rencontre entre plusieurs projets, et donc des stratégies et des négociations entre les différents acteurs engagés et concrétise un agir commun sous la forme d'une démarche de projet.

Chapitre 5

Choix théoriques

Les chapitres précédents ont montré l'intérêt scientifique d'étudier les relations entre les pratiques d'enseignement et les pratiques collectives d'élaboration d'un projet, tout particulièrement dans le domaine éducatif. Afin de répondre à notre problématique, nous mobilisons et articulons deux cadres théoriques ainsi que le pouvoir d'agir. Ce dernier, qui complète et prolonge le modèle quaternaire des pratiques, nous permet d'analyser les pratiques individuelles des enseignants. Ensuite, l'analyse stratégique nous éclaire sur les jeux qui s'établissent entre les acteurs lors des pratiques collectives d'élaboration du projet (Crozier et Friedberg, 1977), et enfin la théorie de la structuration établit le lien entre l'action individuelle des acteurs et les structures dans lesquelles ils agissent (Giddens, 2005). Après avoir posé nos questions de recherche, nous abordons de la sorte notre socle théorique par trois entrées distinctes, à partir des pratiques, nous développons le pouvoir d'agir (Pastré, 2011), ensuite l'analyse stratégique et nous les articulons dans un troisième temps à l'aide de la théorie de la structuration qui se veut englobante, circulaire et récursive.

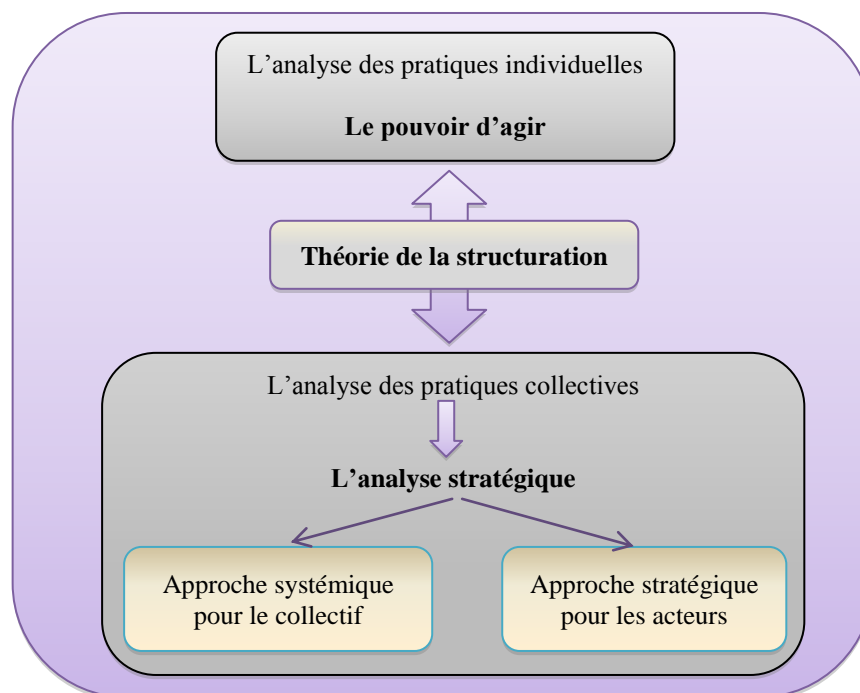


Schéma 7: Articulation des théories utilisées

1. Questions de recherche

Comme nous venons de le voir dans les chapitres précédents, les recherches en éducation commencent à investiguer le champ des relations entre les pratiques enseignantes et les pratiques collectives. Toutefois, nous pensons qu'il serait intéressant d'explorer plus avant ces relations, notamment au niveau des pratiques d'enseignement afin d'identifier et de caractériser de façon plus fine ces relations, mais aussi d'élargir le contexte aux autres personnels éducatifs de l'école. Les pratiques de la gestion de l'ordre scolaire, représentent pour cela un angle d'accès relativement pertinent étant donné que, nous l'avons vu, ces dernières se situent à l'interface des pratiques individuelles et collectives. Si certains auteurs se penchent sur la question, un certain nombre de limites mettent en évidence le fait qu'il est nécessaire d'approfondir plus finement ces relations.

Ci-dessous, les questions qui nous guident tout au long de ce travail de recherche :

Question 1 : Existe-t-il une relation entre les pratiques collectives relatives à l'élaboration du projet « vie scolaire » et les pratiques d'enseignement relatives à l'ordre scolaire ?

Question 2 : L'élaboration du projet « vie scolaire » a-t-elle une incidence sur les pratiques collectives des acteurs de l'établissement et des enseignants en particulier ?

Par conséquent, et afin de répondre à ces questions, nous mobilisons dans la partie conceptuelle présentée dans ce chapitre, les théories contribuant à mettre à jour différents processus entre les acteurs au niveau des pratiques d'enseignement mais également des pratiques collectives ainsi qu'au niveau de l'articulation entre ces dernières.

2. L'analyse des pratiques individuelles

Comme nous l'avons abordé dans notre problématique, nous souhaitons ne plus considérer exclusivement les pratiques isolées dans la classe, mais prendre aussi en compte l'univers du métier d'enseignant. Ainsi, pour analyser ces dernières nous ne pouvons ignorer le fait qu'elles concernent l'exercice d'un métier, celui d'enseignant et partons du modèle quaternaire présenté *supra* auquel nous articulons le pouvoir d'agir, définit en ce qui est effectivement possible dans la singularité des situations. Nous présentons dans cette partie le pouvoir d'agir, et la manière dont il peut s'appliquer au travail enseignant en général et aux pratiques DIP en particulier.

2.1. L'activité gouvernée par l'agir

La problématique essentielle développée par la didactique professionnelle concerne l'identification des compétences en situation de travail et leur analyse (Vinatier, 2013). A l'origine centrée sur les métiers industriels (Pastré, 2011), elle s'est depuis quelques années

étendue aux métiers adressés à autrui, dont le métier d'enseignant (Pastré, Mayen, et Vergnaud, 2006 ; Vinatier, 2009).

2.1.1. De l'activité aux pratiques

La notion d'activité trouve son origine dans la psychologie du travail et s'est développée dans une perspective d'analyse du travail. Appliquée au travail enseignant, dans lequel des personnes œuvrent avec d'autres personnes, la notion d'activité permet de distinguer la tâche à effectuer, qui est le but (Léontiev, 1975), et la manière dont l'acteur s'approprie sa tâche et l'effectue (Leplat, 1997). Justement, une des caractéristiques de l'ergonomie est de ne pas réduire l'activité à la tâche, mais de considérer que le travail a toujours une dimension créatrice de sorte qu'il y a plus dans l'activité que dans la tâche à effectuer (Vinatier et Pastré, 2011). Ainsi, dans la suite de notre travail, nous distinguerons les termes de « pratiques », développés dans la problématique, et « d'activité ».

« ..., le terme « pratiques » est utilisé pour qualifier tout ce qui se rapporte à ce que l'enseignant pense, dit ou ne dit pas, fait ou ne fait pas, sur un temps long, que ce soit avant, pendant ou après les séances de classe. Le mot « activité » est réservé à des moments précis de ces pratiques, référés à des situations spécifiques dans le travail de l'enseignant : activités en classe, activités de préparation, voire d'élaboration de contrôles pour les élèves, activités de concertation... » (Masselot et Robert, 2007)

Dans le cadre de la théorie de l'activité, l'analyse de l'activité humaine repose sur deux postulats : le premier présenté ci-dessus est que l'analyse de l'activité ne se résume pas à l'analyse de la tâche, et le second est que « l'activité humaine est organisée, sous la forme d'un couplage entre le sujet agissant et la situation qui lui fournit à la fois des ressources et des contraintes. C'est cette organisation de l'activité qui rend celle-ci efficace, compréhensible, reproductible et analysable. » (Vinatier et Pastré, 2011). Ainsi, notre recherche vise à analyser l'organisation de l'activité enseignante au cours de ses pratiques. Cependant, et comme nous l'avons relevé, les pratiques enseignantes ne se résument absolument pas à l'application d'une méthode pédagogique, elles sont alors étudiées à partir de variables d'action (Bru, 2002). Le modèle présenté par Bru indique qu'il existe une certaine part d'invariance dans les pratiques enseignantes, donc dans l'activité. C'est cette part d'invariance que l'on désigne par le terme « d'organiseurs ». Rechercher les organisateurs de l'activité c'est chercher à comprendre comment cette activité est reproductible et analysable.

Pastré et Vinatier (2011) remarquent que les organisateurs de la pratique sont multiples et selon les objets de recherche, peuvent « s'étirer » d'une dimension objective de la situation (avec l'analyse de la tâche, par exemple) jusqu'à une dimension plus subjective comme les rapports humains et leur structuration. Ainsi, les organisateurs de l'activité enseignante seraient organisés selon deux grandes lignes de force : ceux que le sujet construit par

rapport à la situation et ceux relatifs à la conception des systèmes dans lesquels le sujet est inscrit (institutionnel, collectif...). Les auteurs concluent que les organisateurs de l'activité enseignante englobent à la fois une réalité interne au sujet et une réalité externe (institutionnelle, politique...). Il est dès lors possible que ces composantes soient en tension, constat accessible uniquement par l'analyse. Cette remarque à propos des organisateurs renforce notre axe de travail selon laquelle les pratiques enseignantes et les pratiques d'enseignement en général, ne seraient pas indépendantes des systèmes dans lesquels elles évoluent.

2.1.2. Activité et apprentissage

Le point de vue que nous défendons ici est celui d'un sujet « capable », appuyé sur un sujet épistémique connaissant. « Pour le sujet capable, l'activité cognitive est subordonnée et, d'une certaine façon, gouvernée par l'agir » (Rabardel, 2005, p.12).

Une des caractéristiques de cette approche théorique se trouve dans le lien qu'elle établit entre l'action humaine sur la situation de travail et l'action sur le sujet. « Toute action sur le monde s'accompagne d'un accroissement de nos ressources et, plus profondément d'une transformation de nous-mêmes. » (Pastré, 2011, p.117). Samurçay et Rabardel (2004) ont théorisé cela en distinguant l'activité productive et l'activité constructive.

« L'activité productive : activité finalisée réalisée, orientée et contrôlée par le sujet psychologique pour réaliser les tâches qu'il doit accomplir en fonction des caractéristiques des situations. Cette activité a des fonctions épistémiques – dirigées vers la compréhension des situations de travail, des fonctions pragmatiques dirigées vers la transformation des objets de travail et l'utilisation des outils, et des fonctions heuristiques dirigées vers le sujet lui-même » (Samurçay et Rabardel, 2004, p.166).

Un sujet transforme le réel par son activité productive, qu'il soit matériel, social ou symbolique.

« L'activité constructive est orientée et contrôlée par le sujet qui la réalise pour construire et faire évoluer ses compétences en fonction des situations et des domaines professionnels d'action. » (Samurçay et Rabardel, 2004, p.167).

Par son activité constructive, le sujet se transforme en transformant le réel, il agit sur ce qu'il deviendra. L'activité constructive introduit de l'anticipation au sein de l'activité productive, elle ouvre le champ temporel et le champ des possibles. Il est alors envisageable de parler de développement du sujet. « Le but visé par l'activité constructive, c'est le sujet lui-même et son pouvoir d'agir » (Pastré, 2011, p.20).

Finalement, en paraphrasant Pastré (2011), nous pouvons conclure « qu'il n'y a pas d'activité qui ne s'accompagne d'un apprentissage ».

La théorie de l'activité (Pastré, 2011) est constituée de trois concepts :

- Les concepts pragmatiques
- La structure conceptuelle de la situation

– Le modèle opératif

2.1.3. Les concepts pragmatiques orientent l'action

« J'ai appelé concept pragmatique " un concept construit dans l'action et servant à guider l'action, associé à un ou plusieurs indicateurs. " » (Pastré, 2011, p.172).

La fonction de ce concept réside dans le fait d'être un organisateur de l'action dans le sens où l'acteur fonde un diagnostic de la situation, à partir d'informations prélevées dans cette situation. Ces informations sont obtenues par des indicateurs perceptifs, fondamentaux pour construire ces concepts pragmatiques. L'acteur peut ensuite évaluer ces concepts, et orienter ou guider ainsi son action. D'autres propriétés les caractérisent : les concepts pragmatiques sont construits dans l'action, peuvent être transmis entre professionnels et sont souvent peu ou pas explicités par ces derniers. Autrement dit, tout le monde sait de quoi l'on parle, mais personne n'a défini le concept. Pastré (2011) ajoute aux concepts pragmatiques, les concepts pragmatisés, utiles quand une relation de signification est établie entre l'indicateur et la situation. C'est-à-dire que l'on n'utilise pas le concept pour sa valeur objective, mais pour établir un diagnostic de la situation à un instant *t*.

A titre d'exemple, lors d'un travail en groupe avec ses élèves, un enseignant peut s'appuyer sur les écarts cognitifs de ceux-ci, pour ajuster son intervention ultérieure. Autrement dit, le concept pragmatique développé ici serait : les différents niveaux de conceptualisation des élèves dans le développement de la coopération (ici, dans leur capacité à travailler avec les autres, les écouter et prendre en compte ce qu'ils disent puis argumentent) renseignent l'enseignant sur l'apprentissage des élèves, mais lui permettent aussi d'orienter et d'ajuster sa médiation (Numa-Bocage, Clauzard, et Pastré, 2012).

« Ainsi, les concepts organisateurs qui ont pour fonction d'orienter l'action en fondant un diagnostic de situation sont de deux sortes : il y a des concepts pragmatiques issus directement de la pratique et des concepts pragmatisés par transformation de concepts scientifiques et techniques en concepts organisateurs. » (Pastré, 2011, p.175).

2.1.4. La structure conceptuelle de la situation

« Nous appellerons structure conceptuelle d'une situation l'ensemble des concepts pragmatiques ou pragmatisés qui ont pour fonction d'orienter et de guider l'action. Ces concepts ne sont jamais très nombreux, car c'est l'avantage des concepts de couvrir de grandes classes de situations et de permettre ainsi une grande économie de pensée. Au lieu de mémoriser des recettes adaptées à chacun des cas possibles, les opérateurs peuvent ainsi avoir une représentation pertinente et économique, qui permet d'aller tout droit à l'essentiel, sans se perdre dans les détails. L'intérêt des concepts est qu'ils permettent des inférences, par lesquelles on peut accéder au détail des situations. » (Pastré, 2011, p.176).

La structure conceptuelle de la situation est constituée :

- Des concepts organisateurs (concepts pragmatiques et pragmatisés)

Dans les systèmes complexes, tels que les pratiques enseignantes, de nombreuses variables sont mobilisées pour évaluer la situation, et le concept de « concept pragmatique » ne suffit plus pour analyser les relations entre toutes les variables. De la sorte, le « concept pragmatisé » permet d'identifier, parmi toutes les variables en jeu dans le système, celles qui demeurent cruciales pour la conduite de l'action.

- De l'ensemble des indicateurs qui permettent d'évaluer la valeur des concepts dans une situation particulière
- De l'ensemble des classes de situation qui peuvent être appréhendées à l'aide de chaque concept. Dans l'enseignement, les classes de situation ne sont pas caractérisées complètement par la régularité, même si ces dernières sont observables, mais elles ne sont pas non plus complètement aléatoires (Vinatier, 2013).
- Des stratégies compréhensibles, en réponse à l'identification de la structure conceptuelle, attendues de la part des acteurs. Elles correspondent à la manière dont l'acteur réalise sa tâche (Vergnaud, Mayen et Pastré, 2006)

La structure conceptuelle relève à la fois du domaine objectif et subjectif, dans le sens où pour le premier, les éléments repérables pour l'action sont réels, et pour le second, le prélèvement des indices jugés pertinents pour l'action relève à ce moment du choix de l'opérateur, donc subjectif. L'auteur observe que la structure conceptuelle de la tâche, dans le cas des métiers adressés à autrui et donc du métier d'enseignant, diffère largement de la tâche prescrite, car la prescription est imprécise. On parle alors de situation « discrétionnaire » (Valot, 2006, cité par Pastré, 2011) : la structure conceptuelle correspond à tout ce qui est commun à tous les professionnels du domaine qui possèdent une pratique efficace et suffisante. L'auteur ajoute que l'un des intérêts de ce concept est que pour une tâche déterminée, il est possible d'établir la structure conceptuelle de cette tâche et d'analyser ainsi, pour différents acteurs, l'écart entre les nombres de concepts organisateurs construits pour orienter l'action. En effet, il est possible que certains acteurs construisent l'ensemble des concepts organisateurs de cette action alors que d'autres en auront élaboré qu'une partie. Cette hypothèse permet d'imaginer des stratégies attendues en fonction du niveau de conceptualisation des acteurs. Enfin, la structure conceptuelle d'une situation relève d'une analyse *a posteriori*, car il est nécessaire d'établir une analyse de l'activité pour identifier les concepts organisateurs de celle-ci.

2.1.5. Le modèle opératif

Le modèle opératif d'un acteur « représente la manière dont cet acteur s'est approprié plus ou moins bien, plus ou moins complètement la structure conceptuelle d'une situation. »

(Pastré, 2011, p.179). De la sorte, le modèle opératif intègre à la fois la situation professionnelle, mais aussi l'acteur individuel.

Un modèle opératif est composé :

- Du degré de fidélité à la structure conceptuelle de la situation

Il est envisageable d'imaginer que les experts possèdent un modèle opératif fidèle et complet par rapport à la structure conceptuelle d'une action alors que les novices ont un modèle opératif approximatif ou incomplet.

- Du genre professionnel ou groupe professionnel auquel se rattache l'acteur
- De ce que l'acteur a tiré lui-même de sa propre expérience et qui donne une coloration spécifique à sa manière de procéder.

Afin d'accéder à ces deux derniers points, Pastré (2011) a recours aux « jugements pragmatiques », exprimés par l'action ou par la parole.

« De même qu'un concept pragmatique permet d'englober dans une même représentation un ensemble d'occurrences singulières et circonstancielles, de même un jugement pragmatique représente un énoncé tenu pour vrai qui permet de subsumer en les justifiant toute une série d'énoncés de circonstance » (Pastré, 2011, p.101).

Les jugements pragmatiques permettent d'identifier les stratégies mobilisées par les acteurs et ainsi de pouvoir dégager des différences inter-individuelles lors de situations identiques. Tout comme la structure conceptuelle de l'action, les jugements pragmatiques ne sont accessibles qu'*a posteriori*, lors d'entretiens d'auto-confrontation par exemple.

En conséquence, un modèle opératif regroupe à la fois la manière dont un acteur comprend la situation, mais aussi la façon d'organiser la compréhension de cette situation dans le but d'agir efficacement.

Le modèle opératif se caractérise par :

- une dimension conceptuelle comprenant les concepts organisateurs (pragmatiques et pragmatisés) inclus dans la structure conceptuelle de l'action qui, elle-même caractérise le diagnostic de la situation.
- une dimension opérative qui correspond au but de l'action et à la sélection des indices pertinents pour l'action auxquels s'ajoutent les jugements qui correspondent aux principes ou croyances du sujet. Cette dimension non observable n'est accessible que par explication post action.

2.2. Le pouvoir d'agir et les pratiques enseignantes

2.2.1. Pouvoir d'agir et capacité d'agir

Le pouvoir d'agir se différencie de la capacité d'agir. Cette dernière est définie par ce qui est mobilisable par le sujet tandis que le premier correspond à ce qui est effectivement possible dans la singularité des situations. Il est constitué d'un ensemble de ressources,

médiums entre le sujet et le contexte, mobilisées au sein de l'activité. Ainsi, le pouvoir d'agir dépend des conditions internes et externes du sujet qui sont réunies à un moment donné, il est localement situé. De la même manière, si les capacités s'articulent sur des temporalités longues, le pouvoir d'agir est articulé à la dynamique temporelle de l'action en cours. De la sorte, le sujet transforme les potentialités en pouvoir (Rabardel, 2005).

L'auteur ajoute que les pouvoirs d'agir « s'inscrivent toujours dans des rapports de singularité au monde et aux mondes (partagés ou non), rapport au sein desquels les capacités s'actualisent et se réalisent en pouvoir effectif dans les conditions concrètes du réel ici et maintenant et dans l'enchevêtrement des motifs, des buts et des conditions qui engendrent, modèlent et gouvernent les activités et les actions singulières. » (Rabardel, 2005, p.20).

Quant à l'élaboration de ce pouvoir, elle se constitue dans l'action, dans les situations recherchées ou subies par le sujet. De ce point de vue, l'auteur relève que des situations qui diminuent le pouvoir d'agir du sujet, peuvent contradictoirement, être aussi source de développement. Sans nier les difficultés et les souffrances qu'un sujet peut rencontrer en situation de travail, Rabardel mentionne que par son activité constructive, le sujet peut s'inscrire dans une dynamique de développement.

2.2.2. La spécificité du travail enseignant

L'objectif est donc de se centrer sur l'activité de l'enseignant, tout en sachant que celle-ci ne se réduit pas à l'interface entre les élèves et l'enseignant (Pastré, Mayen, Vergnaud, 2006). Il est donc nécessaire de différencier l'activité réelle des sujets et l'activité réalisée dans les tâches qu'ils accomplissent. L'activité d'un sujet n'étant pas réductible à ce qu'il fait en situation, et encore moins, pour un enseignant à sa production ni à la production de ses élèves. A cela s'ajoutent deux différences notables dans l'étude des pratiques enseignantes qui sont d'une part que l'activité de l'enseignant n'est pas dissociable de l'activité des élèves, Pastré (2011) parle de co-activité, et d'autre part, l'action de l'enseignant porte sur un objet non directement observable, puisqu'il s'agit des représentations des élèves concernant un savoir à acquérir.

Ainsi, le mode d'articulation entre activité productive et activité constructive devient une spécificité du travail enseignant, car leur relation de subordination s'inverse. L'activité constructive devient le but de l'activité et l'activité productive le moyen. C'est-à-dire qu'à partir d'une tâche définie par l'enseignant, le but ne sera pas seulement que les élèves effectuent cette tâche (activité productive), mais aussi et d'autant plus qu'ils effectuent une conceptualisation dans le but d'apprentissages (activité constructive).

Boucheton (2009) propose cinq organisateurs pragmatiques dominants dans la situation de classe : « 1) piloter et organiser l'avancée de la leçon, 2) maintenir un espace de travail et de collaboration langagière et cognitive, 3) tisser le sens de ce qui se passe, 4) étayer le travail en cours, 5) tout cela avec pour cible un apprentissage ». Ces cinq préoccupations

constitueraient cinq invariants de l'activité enseignante. Cette recherche rappelle que l'activité enseignante possède une multiplicité de dimensions, ce qui revient à dire que la structure conceptuelle de la situation est complexe, avec un grand nombre d'organiseurs, permettant toutefois de grandes variations dans sa réalisation.

Ces réflexions au sujet de l'activité des enseignants concernent l'acquisition d'un savoir, cependant elles ne prennent pas en compte les élèves. Dans cette optique, Vinatier (2013), complète la théorie de la conceptualisation dans l'action avec une analyse linguistique des échanges entre l'enseignant et les élèves, elle parle alors de co-activité. A partir de l'analyse linguistique des interactions en classe, l'auteure met en évidence d'une part qu'à la suite d'un diagnostic, l'enseignant est capable de déceler les moments effectifs d'apprentissage chez les élèves, et d'autre part qu'il incite les élèves à se sentir apte à apprendre. En quelque sorte, l'enseignant leur confère un vrai pouvoir d'agir (Rabardel, 2005) en les reconnaissant comme des sujets capables (Rabardel et Pastré, 2005).

2.2.3. Les indicateurs du pouvoir d'agir

Dans notre cas, le pouvoir d'agir pourrait regrouper les concepts pragmatiques, qui fondent le diagnostic de la situation, le modèle opératif, qui comprend le but, et les jugements pragmatiques, l'ensemble justifiant les choix opérés par le sujet. De la sorte, le pouvoir d'agir, au-delà d'être l'action opérée par le sujet sur son environnement, pourrait être lié à une augmentation du champ des possibles en termes d'action, ainsi qu'à une capacité à mieux discerner les informations pour l'efficacité de l'action.

Cependant, en nous référant à un article de Pastré, nous attirons l'attention sur le lien que l'on a tendance à établir entre développement et augmentation des ressources. « Or, dans certains cas, se développer, ce n'est pas s'enrichir, c'est s'appauvrir, c'est-à-dire simplifier et rectifier sa manière de voir. » (Pastré, 2011, p.259). Ainsi, un athlète construit et perfectionne son activité en même temps qu'il optimise l'état fonctionnel de son organisme. Nous pouvons dès lors imaginer qu'une augmentation du pouvoir d'agir ne correspondrait pas nécessairement à une augmentation des ressources disponibles, ni à celle du champ des possibles, mais pourrait être une simplification entre le but recherché et l'action entreprise.

Nous pouvons donc conclure que l'analyse de l'activité nous permet d'appréhender une large part des pratiques enseignantes et plus spécifiquement le diagnostic de la situation. A partir des concepts pragmatiques et/ou pragmatisés, et des indicateurs observables nous pouvons pour une certaine classe de situation, établir la structure conceptuelle de l'action. Le modèle opératif permet de compléter l'analyse de la tâche par un aspect individuel, notamment lors des entretiens d'auto-confrontation.

2.3. Opérationnalisation

A présent que nous avons présenté ce qui nous permet d'analyser les pratiques enseignantes, nous passons à l'opérationnalisation au regard de notre objet de recherche : les pratiques de dénouement d'incidents pédagogiques. Le choix de cet objet nécessite de le différencier des activités enseignantes visant l'apprentissage d'une discipline académique.

2.3.1. La hiérarchisation de l'activité enseignante

Durand (1996) écrit que l'activité enseignante est organisée de façon hiérarchique allant du niveau le plus bas qui correspond au maintien de l'ordre au niveau le plus élevé, le développement des élèves. Ainsi, poursuit l'auteur, « si la discipline ne peut être considérée comme un objectif en soi pour les enseignants, en théorie, l'ordre dans la classe aussi n'est qu'un moyen en vue de l'obtention d'un objectif plus ambitieux qui est la participation des élèves au travail scolaire. » (*ibid.*, p.112). L'ordre dans la classe serait le premier but de l'enseignant, qui une fois atteint lui permettrait d'envisager les autres. Pastré, Mayen, et Vergnaud (2006) ajoutent un troisième but à cette analyse, qu'ils situent encore hiérarchiquement au-dessus des autres : celui d'induire du développement cognitif chez les élèves, ce qui donnerait sens également aux buts subordonnés. Cependant, soulignent ces auteurs, très généralement c'est le premier but qui sert de régulateur à l'activité, contrairement aux deux autres.

Peut-être pouvons-nous nuancer ces propos en remarquant qu'effectivement si la « discipline » n'est pas un objectif en soi pour les enseignants, le savoir-vivre, la socialisation ou plus généralement l'éducation tient aussi lieu d'objectif pour les enseignants. Ne serait-il pas trop réducteur de limiter le processus enseignement-apprentissage aux domaines des disciplines académiques ? Les savoirs être sont également une forme de savoir.

De la même façon, ne pourrait-on pas nuancer la proposition des auteurs précédents, concernant la hiérarchie des buts à atteindre et attribuant à l'ordre le rôle de régulateur de l'activité en imaginant que le régulateur de l'activité soit l'activité elle-même ? Autrement dit, ne serait-il pas envisageable que dans certaines situations le but de l'activité surpasse le but de l'ordre et le rende inutile ?

Dans cet ordre d'idée, Freinet (1994) liait déjà la discipline et l'organisation du travail et ajoutait ceci : « le souci de la discipline est en raison inverse de la perfection dans l'organisation du travail, de l'intérêt dynamique et actif des élèves » (*Ibid.*, p.311). Ainsi, il est possible d'imaginer que parfois, « l'intérêt dynamique et actif des élèves » serve de régulateur à l'activité des élèves.

2.3.2. La spécificité des pratiques DIP

Il convient de remarquer que les pratiques DIP possèdent leurs spécificités :

- elles ne sont pas « productives » de traces immédiates comme une discipline académique, même si la trace peut être visuelle ou auditive...
- le type de savoir engagé est rarement écrit, défini par des textes ni prescrit par des programmes et ne donne pas lieu à une évaluation spécifique, ce qui laisse une grande part à la liberté de l'enseignant
- elles sont contingentes
- elles restent un sujet relativement sensible pour les enseignants, d'une grande importance pour les novices (Durand, 1996), et qui peut aussi devenir source de souffrance ou d'isolement.

Ces caractéristiques impliquent d'adapter la méthodologie à notre objet de recherche. Nous considérons que le sujet comprend et apprend à partir de l'analyse des situations professionnelles en s'appuyant sur les traces de ces dernières. Ainsi, un recueil de traces adapté aux pratiques de l'ordre est nécessaire à envisager. Ce sont ces traces qui font l'objet d'une analyse partagée entre le chercheur et l'enseignant. Dans cette perspective, nous privilégions une méthodologie qui puisse à la fois prendre en compte la part de contingence des événements, mais qui puisse également considérer l'événement comme un déséquilibre ou un problème à résoudre. Les méthodologies utilisées pour cette recherche sont développées dans le chapitre suivant.

2.3.3. Le pouvoir d'agir de l'enseignant dans ses pratiques DIP

De la sorte, nous pouvons considérer l'activité enseignante composée d'organiseurs (Bru, 2002), qui regroupés constituent le pouvoir d'agir, tels que les jugements pragmatiques, les buts visés par l'enseignant, et les indices relevés par ce dernier.

En contextualisant le pouvoir d'agir à notre sujet de recherche, nous postulons que lors des incidents l'enseignant établit un diagnostic de la situation. Ce diagnostic est identifié à partir d'indicateurs prélevés dans la situation. Ces indicateurs associés aux concepts pragmatiques qu'il a élaborés ainsi qu'aux jugements pragmatiques, lui permettent de construire la structure conceptuelle de la situation. Cette dernière devient alors le point de départ du traitement des incidents. Selon les indicateurs repérés, le but et les jugements pragmatiques dépendants de l'enseignant et du contexte de la situation, nous pouvons alors envisager des pistes pour expliquer le lien entre le contexte et les pratiques individuelles au niveau du développement du traitement des incidents. Autrement dit, la relation entre les pratiques collectives et les pratiques individuelles des enseignants pourrait être repérable, entre autres, au niveau des pratiques DIP des enseignants et plus précisément à l'aide des

indicateurs que sont les indices repérés, les jugements pragmatiques, le but de l'action, et l'action de l'enseignant face à l'incident.

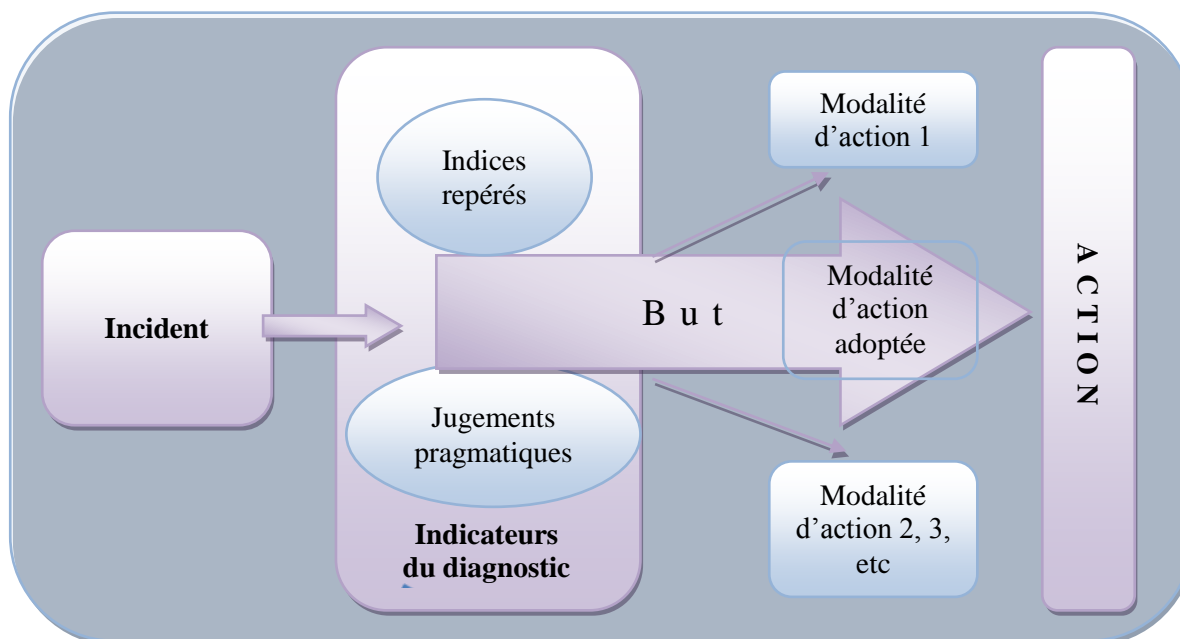


Schéma 8 : Les indicateurs du pouvoir d'agir

Notons que le but appartient au diagnostic de la situation, mais dans une dynamique transversale, il est le moteur de l'activité.

Autrement dit, la variabilité du prélèvement des indicateurs du diagnostic adjointe à celle du but et des jugements pragmatiques de la situation en vue de la résolution des incidents pourraient engendrer un développement du pouvoir d'agir et expliquer le lien avec le contexte. A partir de ces organisateurs, il est alors envisageable d'identifier des indicateurs de l'évolution du pouvoir d'agir des enseignants. L'évolution du pouvoir d'agir pourrait être identifiable à partir de la variation :

- des indices repérés par l'enseignant
- du but visé par l'enseignant
- des jugements pragmatiques de l'enseignant
- des modalités d'action de l'enseignant.

Nous pouvons de la sorte contextualiser le modèle quaternaire des pratiques présenté dans le chapitre 1. Rappelons que les pratiques individuelles s'élaborent aussi en contexte, qui dans notre cas inclut les pratiques collectives au sein de l'établissement scolaire.

Le pouvoir d'agir de l'enseignant se positionne alors sur le pôle enseignant, ou processeur ontologique. Il s'alimente ainsi des interactions avec le contexte de la classe et de l'établissement en général (ou pôle environnemental) lors du diagnostic de la situation, avec les pratiques (pôle praxique) dans l'action et avec les savoirs (pôle épistémologique).

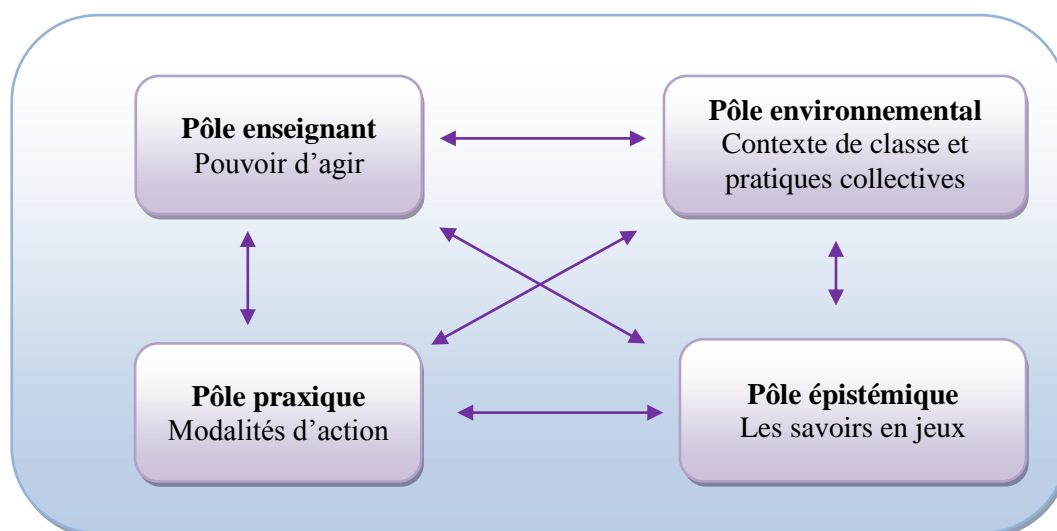


Schéma 9 : Système des pratiques DIP incluant le pouvoir d'agir de l'enseignant

3. L'analyse des actions collectives par l'analyse stratégique

Si nous pouvons analyser les pratiques d'enseignement au sein de la classe, ou processus micro comme indiqué précédemment, nous devons mobiliser un autre cadre théorique pour analyser les modes de coordination des acteurs au sein des organisations sociales. Cependant, eut égard à notre positionnement de départ, et afin d'appréhender et d'analyser l'action collective des acteurs, il nous semble nécessaire de la situer dans un environnement contextualisé, car elle est un construit social. En effet, les modes d'action collective sont créés par les acteurs pour résoudre des problèmes posés par l'action collective en vue de l'accomplissement d'un but commun. Ces solutions contingentes nécessitent une structuration qui conditionne leurs résultats (Crozier et Friedberg, 1977). Ainsi pour l'analyse de l'action collective nous mobilisons l'analyse stratégique des organisations qui permet d'analyser à la fois par l'acteur et à la fois par le système, la manière dont les acteurs s'organisent pour résoudre leurs problèmes.

Après avoir posé les postulats de cette approche, nous présenterons les trois concepts clés qui permettent de l'appréhender.

3.1. Trois concepts clés de l'analyse stratégique

La proposition de Crozier et Friedberg (1977) de l'analyse stratégique des organisations permet d'étudier comment se construisent les actions collectives à partir de comportements et d'intérêts individuels, qui peuvent être contradictoires, et que les auteurs nomment « des jeux structurés ». Cette théorie appréhende l'organisation comme un construit humain et comme la redéfinition des problèmes à travers une structuration des champs. L'acteur, au

sein d'un système d'actions agit en vue d'améliorer sa situation dans l'organisation, ou maintenir sa capacité d'agir. De plus, les capacités d'agir de l'acteur dépendent de celles des autres. C'est en comprenant la nature des contraintes auxquelles il est soumis, ainsi que la liberté et les ressources que ces contraintes lui laissent, qu'il va pouvoir développer une stratégie pour les surmonter.

Dans l'analyse stratégique, le principe d'indétermination opère à deux niveaux : au niveau des acteurs et de leur liberté d'action et au niveau du système d'action et des incertitudes afférentes. L'objectif, pour l'acteur est d'agir avec le système et non contre lui ; dans ce sens, il analyse son environnement et ses choix stratégiques sont ainsi explicables. Il est donc nécessaire de se focaliser à la fois sur les stratégies des acteurs, mais aussi d'analyser les systèmes dans lesquels ces derniers s'intègrent afin de percevoir comment l'action de l'acteur peut s'expliquer par l'articulation entre ses propres logiques et celles du système dans lequel il agit.

Nous proposons de présenter les concepts de cette théorie que sont le « système d'action concret », qui correspond à un ensemble de jeux structurés, les « zones d'incertitudes » et le « pouvoir » devant lequel tous les acteurs ne sont pas égaux dans une situation donnée.

3.1.1. Le système d'action concret

Le système décrit par les auteurs n'est pas un schéma *a priori*, mais « un essai de reconstitution d'un construit humain indispensable à la poursuite des activités et des relations sociales » (Crozier et Friedberg, 1977, p.244). Ils mobilisent la théorie des jeux qui à l'origine vise à prédire les choix des acteurs économiques, dans une économie de marché où les décisions des uns influent sur les positions des autres et provoquant ainsi des contradictions d'intérêts. De la sorte, viser la solution idéalement la plus rentable n'est pas toujours la bonne stratégie à adopter, car une relation s'établit entre les choix optimaux des uns et ceux des autres (Veuille, 1986). Ainsi, les auteurs postulent de l'existence de jeu entre les acteurs qui développent des stratégies particulières régies à la fois par leurs choix rationnels limités, par leurs ressources personnelles et par les contraintes changeantes des jeux relationnels dans lesquels ils s'investissent. Cet ensemble de jeux structurés et de régulations permanentes entre les acteurs, qui ont parfois des objectifs divergeant, constitue un système construit et contingent, appelé système d'action concret. Ce système n'est pas figé, même s'il comprend des éléments relativement stables et hors de la portée des acteurs, car il ne se constitue qu'en réaménageant les sources d'incertitudes qui rendent le jeu possible. Le système d'action concret, concept central de l'analyse stratégique, est un :

« ensemble de relations qui se nouent entre les membres d'une organisation et qui servent à résoudre les problèmes concrets quotidiens. Ces relations ne sont pas prévues par l'organisation formelle et les définitions de fonctions. Ces règles informelles sont nécessaires au fonctionnement de l'entreprise et sont généralement

bien connues. Elles doivent absolument l'être par quiconque veut introduire des changements » (Bernoux, 2009, p.189).

Un des intérêts de cette approche réside dans le fait que l'organisation n'est pas spécifiquement une unité spatiale particulière, et peut être assimilée à n'importe quel type d'ensemble organisé allant d'un service spécifique dans une entreprise à l'ensemble de l'entreprise elle-même. En effet, comme le souligne Friedberg (1997) les organisations se sont complexifiées dans leur fonctionnement et ce n'est pas l'organisation en tant qu'objet qui est au centre de l'intérêt, mais l'action organisée en tant qu'elle suppose un minimum de régulations dans un champ d'action donné. L'étude de la genèse et du maintien des systèmes d'actions concrets permettent d'accéder à une analyse de ces régulations. De ce fait, l'analyse stratégique permet une connaissance de l'organisation différente de celle qu'en ont les acteurs, offrant un point de vue original qui permet une vision plus globale du système, là où les acteurs n'en ont parfois qu'une vision segmentée et localisée, de par leurs expériences et leurs intérêts stratégiques (*ibid.*, 1997).

3.1.2. Les zones d'incertitudes

Toute organisation connaît de multiples zones d'incertitudes, au sein même de son organisation ou dans son environnement, c'est-à-dire des indéterminations quant aux modalités concrètes de leurs solutions. Toute incertitude doit être appréhendée comme une contrainte que les acteurs vont intégrer dans leur jeu, soit dans les stratégies de l'organisation. De cette façon, en les incluant dans leur jeu, les acteurs augmentent ou réduisent l'autonomie et ainsi le pouvoir, car dans l'analyse stratégique, l'incertitude est définie par rapport au renforcement du jeu de l'acteur. L'incertitude constitue alors une ressource fondamentale pour toute négociation et devient, pour les acteurs capables de la maîtriser, une ressource potentielle dans leurs relations avec autrui, ou source de pouvoir. Les acteurs sont donc inégaux devant les incertitudes pertinentes relatives au problème. Il est effectivement remarquable que la zone d'incertitude maîtrisée doit être « pertinente vis-à-vis du problème à traiter et par rapport aux intérêts des partis en présence, que ce soit en somme une zone d'incertitude dont l'existence et la maîtrise conditionnent la capacité d'action des uns et des autres » (Crozier, et Friedberg, 1977, p.72). La stratégie de chacun des acteurs est alors d'élargir autant que possible sa propre marge de liberté et d'arbitraire pour garder aussi ouvert que possible l'éventail des comportements potentiels, tout en essayant de restreindre celui de son partenaire/adversaire et de l'enfermer dans des contraintes telles que son comportement devienne parfaitement prévisible. Cependant, l'incertitude ne dépend pas seulement du fonctionnement interne de l'organisation, mais l'incertitude peut aussi avoir sa source à l'extérieur de celle-ci. L'environnement pèse dans les choix internes des organisations, et un changement du premier affecte les secondes et les incite à s'interroger sur leurs orientations futures. Bernoux (2009) ajoute qu'il y a

interdépendance entre l'organisation et son environnement, ce qui renvoie à la notion de système, qui avec le pouvoir est le troisième élément théorique de l'analyse stratégique.

3.1.3. Le pouvoir

Le pouvoir, différent du sens commun assimilé à l'autorité établie ou attribut, est une relation entre les acteurs. « Agir sur autrui, c'est entrer en relation avec lui » (Crozier et Freiberg, 1977, p.65), mais comme l'indiquent aussi ces mêmes auteurs, il est possible d'inverser la proposition : « entrer en relation avec quelqu'un- de façon plus ou moins explicite selon le cas- c'est mettre en œuvre une relation de pouvoir » (*ibid.*, p.65). Pour eux, le pouvoir est une relation d'échange ou les termes de l'échange sont plus favorables à l'une des parties qu'à l'autre, ou autrement dit, il consiste à changer la nature du jeu de façon à la rendre plus favorable à l'un des acteurs. Le pouvoir est donc une relation liée à une structure de jeu. Dans l'analyse stratégique, c'est plus précisément une relation entre les acteurs à propos des zones d'incertitudes. Il est, de ce fait, le résultat contingent de la mobilisation par les acteurs de sources d'incertitudes pertinentes qu'ils contrôlent dans une structure de jeu donnée. L'acteur a un pouvoir d'autant plus élevé que les zones d'incertitudes maîtrisées sont pertinentes vis-à-vis des objectifs de l'organisation. Autrement dit, le pouvoir défini par l'approche stratégique est une relation d'échange déséquilibrée entre A et B dans laquelle A maîtrise des zones d'incertitudes pertinentes pour résoudre un problème précis. A est ainsi capable de faire agir sa propre volonté sur B (Bernoux, 2009). L'enjeu consiste donc pour l'acteur à conserver et à augmenter l'ampleur de sa marge de négociation ou de liberté en contrôlant davantage de zones d'incertitudes, considérées comme pertinentes et nécessaires pour le fonctionnement quotidien de l'organisation. C'est par l'analyse des relations de pouvoir que l'on aborde l'analyse des stratégies de l'acteur.

Toutefois, Crozier et Friedberg ajoutent que les relations de pouvoir concernent les acteurs qui sont engagés dans cette relation, mais il est également important de tenir compte des contraintes structurelles qui caractérisent une situation donnée. A travers ces contraintes, il est alors possible d'analyser les ressources qu'un acteur peut mobiliser dans une relation de pouvoir ainsi que le degré de leur pertinence. Ils mettent de la sorte, en avant trois caractéristiques structurelles qui constituent des contraintes pour l'ensemble des acteurs.

Dans un premier temps, les relations de pouvoir sont présentes à partir du fait même de l'existence de l'organisation et de l'appartenance des acteurs à celle-ci. Même si des relations de pouvoir existent en dehors d'une organisation, au sens de Crozier et Friedberg, le fait d'en faire partie est un point qui induit les relations de pouvoir, ne serait-ce que par la poursuite d'objectifs communs. La seconde se rapporte aux structures et aux règles gouvernant le fonctionnement officiel de l'organisation qui déterminent les lieux où les relations de pouvoir peuvent apparaître. Enfin, la troisième concerne la réglementation intérieure de l'organisation et son organigramme. La connaissance et la maîtrise de ces

ressources peuvent constituer un levier de pouvoir non négligeable, même si elles ne constituent pas des enjeux pour chacun des membres de l'organisation. Pour certains acteurs, ce champ organisationnel n'est pas suffisamment pertinent au regard de leurs objectifs et dès lors ils ne mobilisent pas leurs ressources dans les négociations, préférant garder leur investissement pour un autre domaine de l'organisation.

Ces auteurs définissent quatre sources de pouvoir qui correspondent aux différents types de sources d'incertitudes pertinentes dans une organisation.

- Celles découlant de la maîtrise d'une compétence particulière et de la spécialisation fonctionnelle. Elles correspondent à un savoir-faire particulier, qui permet de résoudre des problèmes déterminants pour l'organisation.
- Celles qui sont liées aux relations entre une organisation et ses environnements. Toute organisation est en lien avec l'environnement, soit pour obtenir des ressources matérielles et humaines, soit pour « placer » ou vendre son produit. L'organisation échange en permanence avec l'environnement, et celui qui maîtrise ces relations connaît ainsi à la fois les réseaux internes à l'organisation et les réseaux externes. Il est « partie prenante dans plusieurs systèmes d'action en relation les uns avec les autres » (Crozier et Friedberg, 1977, p.86).
- Celles qui naissent de la maîtrise de la communication et des informations. La communication de l'information est un point stratégique dans l'organisation, car tout individu a besoin d'information et il dépend pour ces dernières, de celui qui les détiennent. Ainsi, celui qui possède l'information exerce un pouvoir sur les personnes à qui il la transmet, car la façon dont il le fait affectera profondément la capacité d'action du destinataire.
- Celles qui découlent de l'utilisation des règles organisationnelles. Les membres d'une organisation ont d'autant plus de pouvoir qu'ils connaissent les règles et savent les utiliser. De plus, le pouvoir du supérieur est d'avoir la possibilité de créer des règles entre lesquelles il pourra ensuite jouer pour obtenir les comportements qu'il juge souhaitables.

Toutefois, cette typologie a ses limites et l'existence d'une source d'incertitude n'implique pas obligatoirement que les acteurs vont s'en saisir. Il convient de rester vigilant dans l'analyse, la grille servant d'illustration.

3.2. L'acteur dans l'approche stratégique

L'approche organisationnelle s'intéresse à l'action collective des hommes, elle suppose donc que l'on s'intéresse à l'auteur de l'action et que l'on ait une théorie de l'acteur. Nous avons déjà mentionné le présupposé de l'acteur stratégique. C'est-à-dire un acteur qui émet des hypothèses sur les conséquences de ses actions, mais aussi sur les actions possibles de ses partenaires tout en sachant que ses partenaires font de même.

Ajoutons que l'acteur a aussi une marge de liberté, dans le sens où il a une grande possibilité de jeu, possibilité qu'il utilise de façon variable (Bernoux, 2009). Dans cette modélisation, l'acteur est susceptible d'agir sur le système qui le porte en fonction d'objectifs qui lui sont propres. Il peut alors construire des compromis, des coopérations en situation d'interdépendances avec d'autres acteurs.

3.3. Mise en contexte

Dans notre recherche, il s'agit de parvenir à mettre en lumière les principes du fonctionnement de l'élaboration du nouveau projet « vie scolaire ». En d'autres termes, tenter de faire apparaître les zones d'incertitudes et les acteurs qui les maîtrisent, ainsi que les enjeux de pouvoir. Nous considérons l'élaboration du projet « vie scolaire » comme un lieu symbolique de construction de règles reconnues comme légitimes par les acteurs, et non figées dans le temps.

D'un point de vue pratique, dans le but d'analyser concrètement le fonctionnement de l'élaboration du projet, nous utilisons la grille d'analyse des organisations proposée par Bernoux (2009). L'utilisation de cette grille requiert une bonne connaissance du milieu, de son fonctionnement formel et informel, et nécessite donc un long moment d'observation *in situ*. C'est pourquoi nous avons privilégié une démarche de type ethnographique basée sur une immersion à longue durée pour recueillir les données.

3.3.1. La connaissance du milieu

Avant d'aborder directement la grille d'analyse, il convient de s'intéresser au contexte dans lequel les acteurs sont plongés. Dans ce sens, l'importance de la description du produit, de la gestion de ce produit, des différents types d'acteurs, des règles que se sont données ces derniers sont capitaux. Le risque serait en effet, de ne s'attarder qu'aux relations de pouvoir entre les acteurs sans en référer au système.

Dans le cas de notre recherche, le produit est le projet et plus précisément son élaboration. Cette assertion implique de considérer que le jeu des acteurs va se structurer autour de ce qui est perçu, par les uns et les autres à la fois comme une contrainte, comme un lieu de construction des logiques d'action et comme la base du système d'action concret des alliances et des règles. A partir de là, deux types de descriptions essentielles sont identifiables :

- une description de l'organisation à partir des règles instituées ou règles formelles
- une description à partir des règles pratiquées ou informelles

L'objectif est de décrire l'élaboration du projet en termes de systèmes interdépendants. C'est-à-dire, à partir de quelles règles formelles et informelles s'élabore le projet.

3.3.2. Les acteurs

Dans un premier temps, la grille d'analyse requiert de lister les acteurs, qui ne sont pas nécessairement des personnes physiques, mais peuvent aussi être un service, une équipe, ou un groupe de personnes. Dans notre cas, les acteurs sont ceux qui ont participé à l'élaboration du projet. Ensuite, il convient de repérer les systèmes d'action concret, c'est-à-dire les relations entre les acteurs et leurs alliances (relations affectives, communications, etc.), qui mettent en relief les lieux de pouvoir. Enfin, dans un dernier temps, il convient de définir les enjeux des acteurs repérés, ou les buts de ces derniers, en différenciant les gains et les pertes éventuels dans l'action engagée, ainsi que l'importance accordée à ces derniers.

3.3.3. Le système des acteurs au sein des pratiques collectives

Nous avons ainsi fait le choix d'étudier la dimension collective à partir de la sociologie des organisations, car cette théorie permet d'envisager les relations entre les individus comme des jeux de pouvoir et de systèmes d'acteurs. Les acteurs agissent en vue de fins choisies en appliquant des stratégies pour les atteindre, ce qui implique que les comportements ne résultent pas de déterminismes. Cette théorie nous semble pertinente pour analyser les comportements des individus concernés par l'élaboration du projet, et les enseignants en particulier.

Ainsi,

- l'élaboration du nouveau projet « vie scolaire » crée un changement au niveau collectif des acteurs.
- l'élaboration du projet ainsi que la formalisation d'un problème existant engendrent des systèmes d'action concrets spécifiques.
- ces systèmes d'action concrets génèrent des modes de coordination particuliers entre les acteurs.

Autrement dit, autour de l'élaboration du nouveau projet « vie scolaire » se cristallisent temporairement, des systèmes d'interdépendances hiérarchisés entre les acteurs, c'est-à-dire des jeux structurés « de façon plus ou moins lâche, plus ou moins formalisée, plus ou moins consciente et dont la nature et les règles indiquent une série de stratégies gagnantes possibles » (Crozier et Friedberg, 1977).

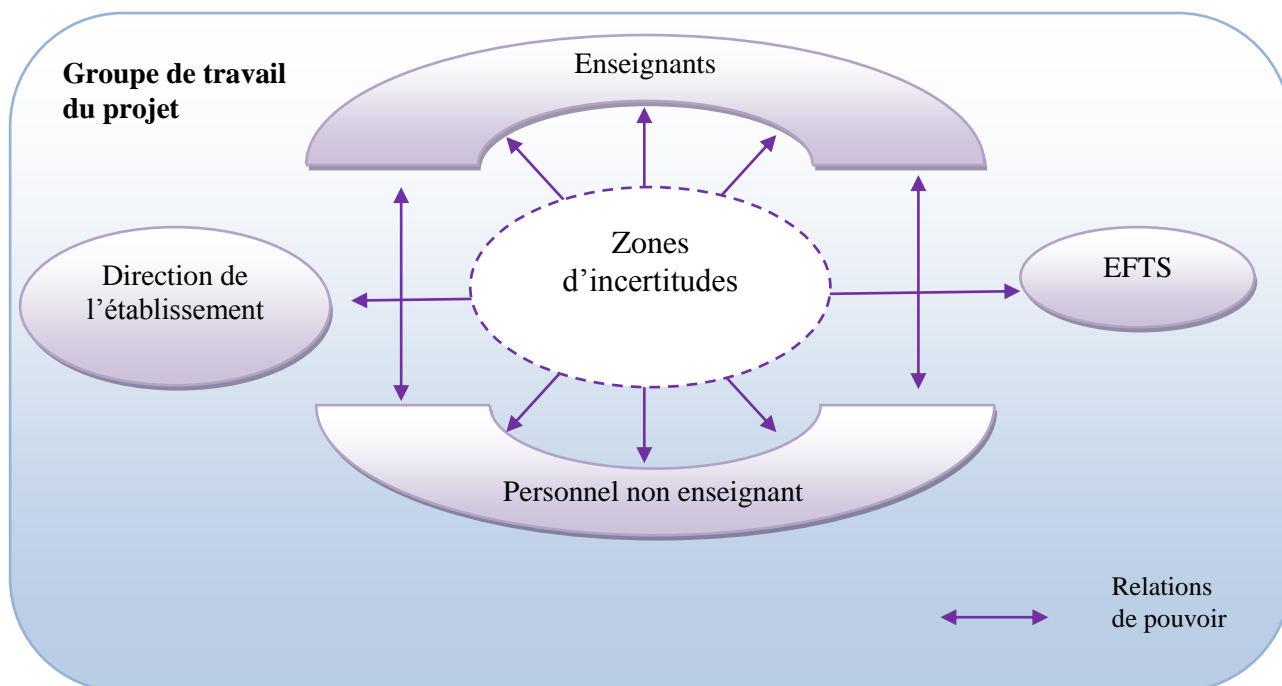


Schéma 10 : Un système d'action concret autour du projet (d'après Chatelin-Ertur et Nicolas, 2011)

4. Lien entre l'action individuelle et l'espace environnant par la théorie de la structuration

Nous venons de présenter tour à tour les théories que nous mobilisons pour l'analyse des pratiques individuelles d'enseignement dans la classe et des pratiques collectives d'élaboration du projet. Notre objectif principal est d'étudier le lien entre les premières et les secondes en considérant que le contexte dans lesquelles les pratiques s'effectuent n'est pas sans influence sur elles. Afin de mener à bien nos analyses, nous nous appuierons sur la théorie de la structuration développée par Giddens (2005) pour étudier les liens entre l'action individuelle des acteurs et les structures dans lesquelles ils agissent. Dans un premier temps, nous exposerons cette théorie et nous verrons ensuite dans quelles mesures elle peut étayer notre problématique de recherche.

4.1. Au-delà des dualismes sociologiques

Depuis une dizaine d'années, la théorie de la structuration d'Anthony Giddens occupe une place croissante dans la littérature française des sciences humaines. Dans l'étude des organisations, un des apports de cette théorie réside dans sa capacité à construire une architecture conceptuelle qui propose de dépasser le dualisme figuré autour d'une série de couples : matériel/idéal, objectif/subjectif, ou collectif/individuel. En effet, ces couples nous incitent à une vision du monde dans laquelle le choix de l'un des concepts exclut l'autre

(Corcuff, 2007). Si ces oppositions se justifient théoriquement, il s'avère qu'au regard des contraintes du terrain, leur maintien peut sembler intenable et dans sa pratique scientifique le chercheur ne se positionne alors pas toujours de façon aussi radicale. Cependant, une position « médiane » de ce dernier n'est pas plus satisfaisante (Tupin, 2006, p.169). D'un autre côté, même si une évolution théorique est bien repérable depuis les années 90 du point de vue de l'étude des pratiques enseignantes, avec la volonté de chercher à dépasser certaines dualités (Bru, 1992 ; Marcel, 2002 ; Piot, 2009 ; Bourgeois et Durand, 2012 ; etc.), les approches sont souvent très contextualisées et ne tiennent pas ou peu compte d'autres contextes a priori plus « éloignés » de l'action étudiée. Nous proposons donc de recourir à une vision moins fragmentée de l'action en général et de l'action enseignante en particulier.

Dans cet esprit, Giddens se défend de dépasser les dualismes classiques en sociologie. Il objecte qu'au-delà des deux points de vue antagonistes, l'interactionnisme social défend que la problématique de la construction de la pensée consciente humaine doit être traitée parallèlement à celle de la construction de faits sociaux. Ainsi, notre approche s'inscrit dans un paradigme sociologique relevant du « constructivisme social » (Corcuff, 2007) dans lequel ne dominant ni l'acteur ni les structures sociales. Il pourrait s'avérer intéressant d'ajouter un dualisme supplémentaire à dépasser entre les sciences de l'homme et de la nature concernant la généralité du phénomène social. En effet, sans renier la spécificité humaine, et se différenciant de l'exceptionnalité, il est possible d'employer la notion de distance (Moscovici, 1977) pour qualifier les différences entre les hommes et les animaux. L'exemple des grands singes est significatif à cet égard ; les hommes se distinguent des primates, non pas par des relations sociales que les primates n'auraient pas, mais parce que chacune des espèces s'engage dans ces relations de manière différente (Schaeffer, 2012). Cette proposition permet de ne pas sous-estimer la complexité des relations et des interrelations entre les différentes formes de vie et de les penser en termes d'écosystèmes dynamiques. Nous pouvons, nous semble-t-il, mettre en relation ces réflexions issues de la sociobiologie et l'approche de Giddens, qui perçoivent l'homme dans un système et non l'homme dans un environnement séparé de lui. Ces approches appellent, par conséquent d'élargir les cadres de recherches ou de mobiliser de nouvelles théories adaptées.

4.2. La sociologie d'Anthony Giddens

En tant que sociologue, Giddens tente de dépasser des dualités existantes dans la sociologie sous la forme d'un impérialisme du sujet individuel ou de l'objet sociétal, et présente une nouvelle théorie qu'il nomme : théorie de la structuration. C'est à cette théorie, qui offre un angle de vue original dans la compréhension et l'interprétation des sociétés contemporaines, que nous avons recours pour notre recherche.

La théorie de la structuration combine à la fois une théorie des structures sociales et une théorie de l'action dans laquelle la subjectivité et la cognition de l'acteur sont partie prenante de l'action. « Si les réalités sociales peuvent être appréhendées comme des constructions

historiques, elles doivent aussi être vues comme des réalités quotidiennes, dans lesquelles les acteurs individuels et collectifs créent des liens indissociables entre les structures sociales et leurs pratiques de tous les jours. » (Capeller, 2011, p.40). A nouveau, nous pourrions ajouter à la citation précédente que les réalités sociales sont aussi des constructions biologiques, les grands singes ayant une vie sociale complexe avec des structures sociales riches, que l'on peut observer au niveau de la parenté par exemple. Différents systèmes de parenté existent chez les primates, allant de la monogamie, à l'échange de femelles ou à la vie en solitaire pour les mâles (Conein, 1992).

4.2.1. L'approche circulaire et récursive du monde social

Afin de concevoir dans une même réflexion circulaire une sociologie de l'action et une sociologie des structures sociales, Giddens définit trois principaux concepts qui interviennent dans cette théorie : le structurel, les systèmes sociaux et la dualité du structurel.

Au centre de cette théorie, le concept de « structurel ». Giddens préfère le concept de structurel au concept de structure afin de se différencier de ce dernier qui porte en lui une certaine rigidité et un côté extérieur au sujet. Ce que Giddens entend par structurel correspond aux « règles et ressources, ou ensembles de relations de transformation, organisées en tant que propriétés de systèmes sociaux » (Giddens, 2005, p.74). En tant qu'ensemble de règles, le structurel est hors du temps et de l'espace, mais ne peut exister détaché des connaissances qu'ont les acteurs sur leurs actions, l'auteur complète, « il existe [...] sous la forme de traces mnésiques grâce auxquelles les agents compétents orientent leurs conduites » (*ibid.*, p.66). De la sorte, le structurel n'est pas directement observable, mais constitue un « code profond qu'il faut inférer à partir de ses manifestations superficielles » (Giddens, 2005, p.65). Ce concept de structurel permet d'établir un sens nouveau qui intègre un lien entre pouvoir et action et entre structure et action.

Ce concept amène celui de « la dualité du structurel » qui traduit le fait que les pratiques des agents et la constitution des structures ne sont pas des phénomènes indépendants, mais en situation de dualité « les propriétés structurelles des systèmes sociaux sont à la fois le médium et le résultat des pratiques qu'elles organisent de façon récursive ». (Giddens, 2005, p.75). La dualité du structurel présuppose une réciprocité de l'action et le contrôle réflexif des agents. C'est parce qu'il y a une dualité du structurel que les systèmes se constituent et se reproduisent. Enfin, le concept de « systèmes sociaux » est défini comme des « relations entre acteurs ou collectivités, reproduites et organisées en tant que pratiques sociales régulières » (*ibid.*, p.74). Ainsi, les systèmes sociaux sont situés dans le temps et dans l'espace. Les systèmes sociaux n'ont pas de structure, mais sont un ensemble de pratiques sociales reproduites, et ont donc des propriétés structurelles. Giddens ajoute qu'il est possible de considérer plusieurs types de systèmes sociaux, allant des sociétés jusqu'à des systèmes plus restreints comme les organisations, systèmes de taille relativement importante, les groupes, systèmes plus petits et relativement éphémères, et les mouvements sociaux (Nizet, 2007).

Ces principales notions, que nous venons de présenter, s'articulent dans un processus dynamique ou « dualité du structurel » où le social est abordé comme un mouvement dans lequel les actions individuelles structurent les systèmes sociaux et sont structurées par eux. Dans cette « boucle », le structurel se situe donc à la fois en amont de l'action et en constitue l'une des composantes, mais aussi en aval de l'action comme produit de celle-ci. Il y a une réciprocité de l'action, et dans ce mouvement circulaire aucun des deux pôles ne précède l'autre (Nizet, 2007). Il s'agit alors de considérer les actions inscrites dans le temps et dans l'espace, elles sont situées sans toutefois que le cadre soit pensé comme purement contraignant. Au contraire, le structurel dans lequel l'action s'inscrit, constitue pour l'acteur à la fois une ressource et une contrainte « les propriétés structurelles des systèmes sociaux sont à la fois des conditions et des résultats des activités accomplies par les agents qui font partie de ces systèmes » (Giddens 2005, p.15) et le système fait de façon récurrente l'objet d'un travail de réactivation ou de remodelage au travers du jeu des acteurs.

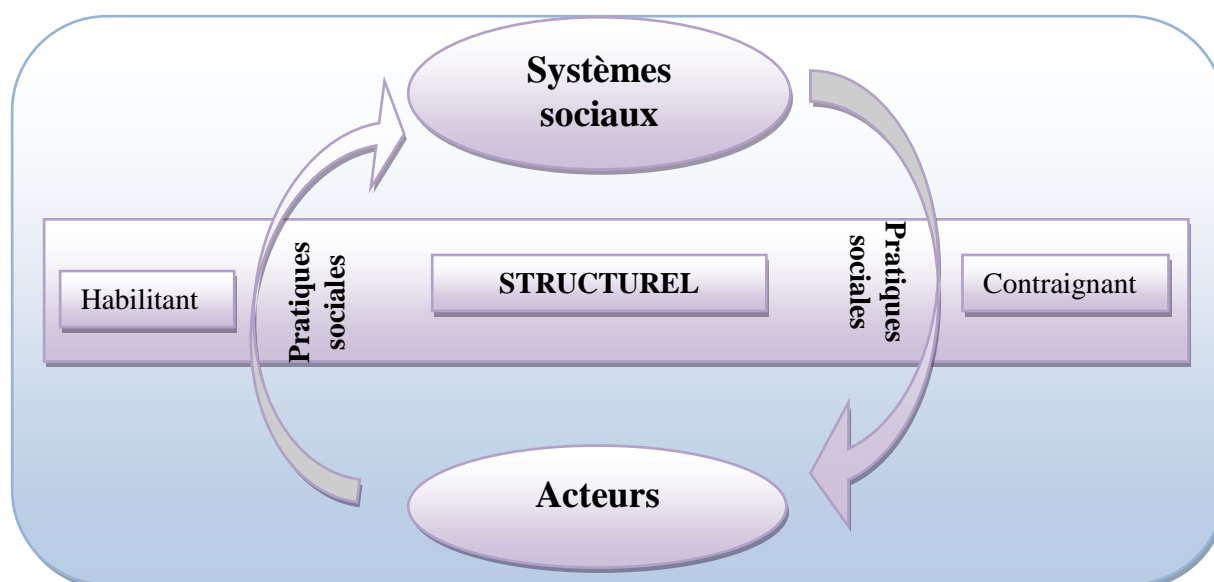


Schéma 11 : Le processus de structuration

Pour Giddens, la dualité structurelle, des structures sociales et de l'action, est une vision circulaire et dynamique, de la construction du monde social ; c'est-à-dire que les dimensions structurantes sont à la fois les conditions et les produits de l'action. Les « pratiques sociales » constituent le processus de structuration, ce sont des activités « récurrentes » et non ponctuelles, formant ainsi le point d'articulation entre le système social et l'acteur. Le structurel intervient de deux façons différentes dans le processus circulaire des pratiques sociales, représenté par les flèches : la première est qu'il contraint l'acteur (flèche descendante) ; les pratiques sociales sont enserrées dans un ensemble de règles. La seconde est qu'il permet à l'acteur d'agir (flèche ascendante) en s'appuyant sur la connaissance des pratiques sociales pour produire et reproduire les systèmes sociaux, ainsi, il lui livre les

ressources habilitant son action. « Le structurel est fait de règles et de ressources que l'acteur utilise dans la production et la reproduction de la vie sociale » (Nizet, 2007, p.19).

4.2.2. Les intérêts de cette théorie pour l'étude des pratiques enseignantes

Un de nos objectifs est de comprendre les pratiques enseignantes au sein de leurs contextes. Dans cette perspective, à partir de la théorie de la structuration, Tupin (2006) a développé une modélisation « susceptible de relier de façon dynamique les effets des pratiques enseignantes, situées au centre de « l'échafaudage », et les cercles concentriques des contextes dans lesquels elles s'insèrent : contexte proximal, contexte médian et macro-contextes » (Tupin, 2012). Au centre de cette modélisation les pratiques enseignantes qui incluent les caractéristiques des élèves, de la classe, des conditions d'exercice..., dans un cercle concentrique plus grand, le contexte proche qui correspond à l'établissement, aux règlements, aux familles, aux collègues, etc., et dans le cercle au diamètre le plus grand, les contextes sociaux, culturels, politiques.... Il est également envisageable d'ajouter un nouveau cercle qui correspondrait à la société. Cette modélisation permet de mettre en évidence, outre les différents périmètres contextuels des pratiques, leurs interrelations et leurs interinfluences.

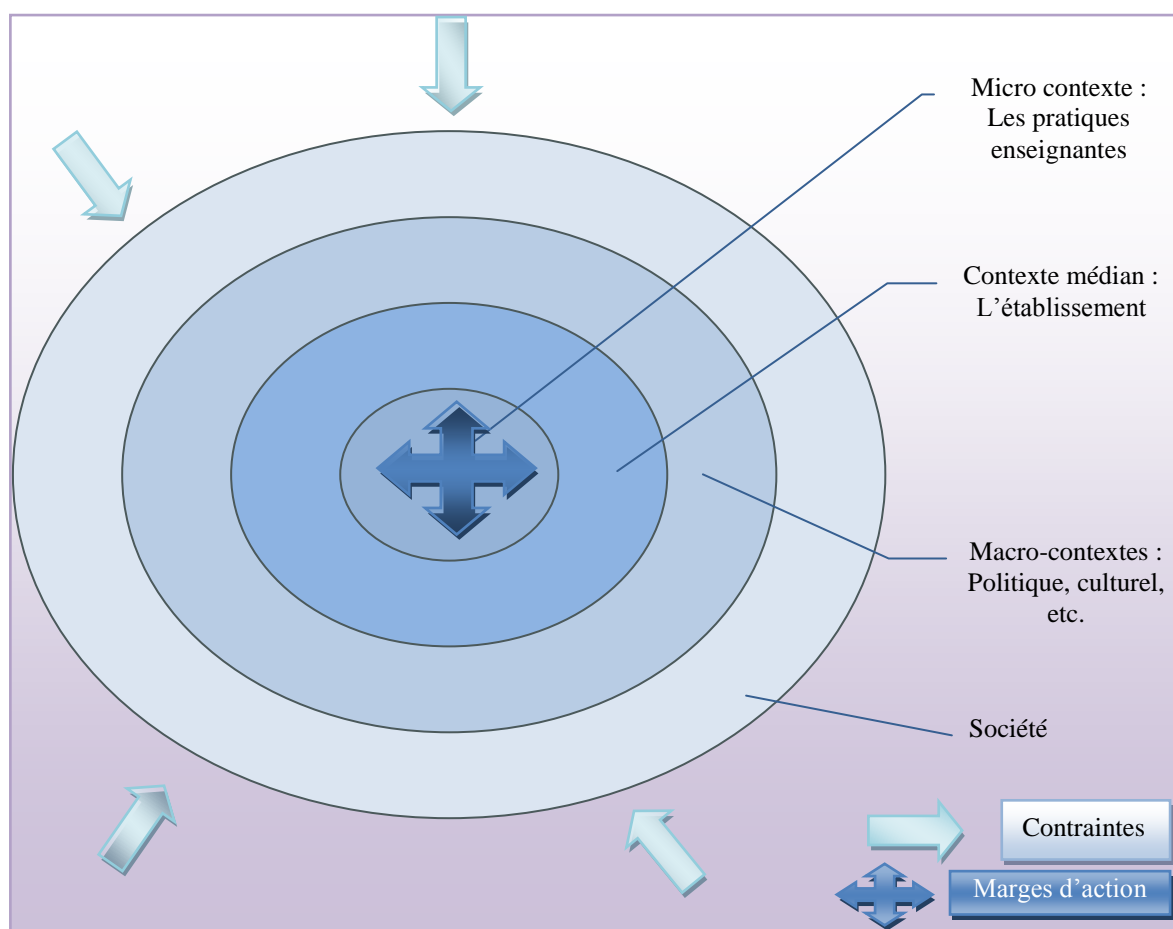


Schéma 12 : Les pratiques enseignantes dans leurs contextes (d'après Tupin, 2006, p.213)

Ainsi, il nous semble pertinent de mobiliser cette théorie pour l'analyse des liens entre les actions micro des acteurs au sein de leurs classes et la globalité des actions de l'établissement pour plusieurs raisons. La première relève du fait que cette théorie permet de dépasser une approche qui nous semblait plus réductrice si l'on étudiait les pôles individuels et collectifs indépendamment l'un de l'autre, ne laissant apparaître qu'une vision parcellaire de la dynamique de la situation. Ensuite, elle nous permet d'aborder les pratiques enseignantes comme « un concentré et un lieu d'actualisation des conditions contextuelles qui contraignent à des degrés divers les sujets qui limitent ou inhibent les marges d'action des enseignants » (Tupin, 2012). De plus, dans certains cas, les acteurs peuvent s'affranchir d'une partie des contraintes de la situation pour construire de nouveaux modèles de relations sociales ou éducatives dans la classe, capables de modifier les rapports sociaux et par conséquent les rapports à l'ordre. Enfin, et c'est justement l'un des intérêts majeurs de cette recherche, la théorie de la structuration nous offre l'opportunité d'une approche globale, y compris dans l'approche empirique, et d'en faire l'analyse.

4.3. L'acteur dans la théorie de la structuration

La théorie de la structuration, comme nous l'avons présentée ci-dessus, développe une théorie de l'action. L'acteur y est vu comme compétent, en contradiction avec le double réductionnisme de l'acteur complètement contraint par les structures sociales ou par « l'auto construction » du monde social par ces derniers. Le monde social se constitue « par une imbrication permanente entre les structures et les actions des individus » (Capeller, 2011, p.83). Nous verrons comment Giddens traite la réflexivité de l'acteur et l'exercice du pouvoir permettant à ce dernier de conduire des actions stratégiques. D'un point de vue épistémologique, une grande place est accordée à l'individu actif et réflexif ainsi qu'à sa capacité à comprendre et à interpréter les conduites humaines pour organiser l'action de la manière la plus efficace possible. Cette conception puise ses fondements entre autres dans la phénoménologie de Husserl qui accorde une importance centrale à l'intentionnalité du sujet.

4.3.1. L'acteur compétent

L'action humaine est au cœur des systèmes sociaux et elle est toujours réfléchie. Cette réflexivité, en permanence à l'œuvre dans les activités quotidiennes et ses divers contextes, permet à l'acteur d'influer sur le cours des interactions : « La réflexivité s'ancre dans le contrôle continu qu'exerce chaque être humain qui, en retour, attend des autres qu'ils exercent aussi un contrôle semblable » (Giddens, 2005, p.51). L'acteur est donc compétent dans le sens où il comprend le contexte spatio-temporel dans lequel il inscrit son action, ce qui lui permet d'agir sur son environnement et sur les autres parmi un éventail de conduites.

La « compétence » pour Giddens a un sens particulier, « tout ce que les acteurs connaissent (ou croient), de façon tacite ou discursive, les circonstances de leur action et de celles des

autres, et qu'ils utilisent dans la reproduction de l'action ». (Giddens, 2005, p.440). Giddens ajoute que cette capacité réflexive des acteurs se distingue en deux pôles : la conscience pratique et la conscience discursive. La première correspond à « tout ce que les acteurs connaissent de façon tacite, tout ce qu'ils savent faire dans la vie sociale sans pour autant pouvoir l'exprimer directement de façon discursive » (Giddens, 2005, p.33). L'auteur insiste sur le fait que les connaissances des acteurs relatives au monde social, dont ils font partie, sont intrinsèques à ce monde social, ce qui interroge dans le cas où les acteurs ne connaissent pas le monde social donné. Giddens avance que lorsque des acteurs se trouvent en situation d'infériorité sociale, ils font savoir qu'ils ont conscience de cette différence en l'exprimant dans leurs activités.

La conscience discursive, quant à elle permet aux acteurs de s'exprimer de façon verbale, orale ou écrite, sur les conditions sociales de leur société et de celles dont ils ne sont pas membres. Elle permet en particulier de s'exprimer sur les conditions de leur propre action établissant de la sorte un lien entre sa propre activité et les événements qui l'entourent. Dans ce sens, Giddens conseille vivement aux chercheurs de mettre en évidence ce que disent les acteurs. Afin d'observer le niveau et la force des actions individuelles dans les processus de reproduction des systèmes sociaux, l'auteur propose d'analyser les quatre facteurs suivants :

- les moyens d'accès aux connaissances en fonction du positionnement social des acteurs
- les modes d'articulation des connaissances
- la validité des croyances affirmées comme « connaissances »
- les moyens de diffusion des connaissances disponibles. (Giddens, 2005, p.142)

La conscience pratique renvoie à l'idée de routine qui est une forme prédominante de l'activité sociale, « la routine, tout ce qui est accompli de façon habituelle est un élément de base de l'activité sociale de tous les jours » (*ibid.*, p.33). Sans être assimilée à la stabilité, la routine est au fondement de ce que l'auteur nomme : la récursivité de la vie sociale. C'est-à-dire que les propriétés de l'activité sociale sont constamment créées par les ressources mêmes qui constituent ces propriétés. Ainsi, l'étude de la vie de tous les jours apparaît comme essentielle pour l'analyse de la reproduction des pratiques institutionnalisées. L'auteur ajoute que les activités de routine assurent le maintien d'un sentiment de confiance, permettant une sécurité ontologique des acteurs dans les activités quotidiennes. A l'inverse, la rupture et l'imprévisibilité qui peuvent survenir dans les activités sont susceptibles de devenir source d'angoisse. Tous les acteurs sociaux ont de la sorte une connaissance remarquable des conditions et des conséquences de ce qu'ils font dans la vie de tous les jours ; ils sont toujours compétents.

Dans le cadre de recherches en éducation, la notion de routine est rarement sollicitée, cependant, Lacourse (2002) interroge ces dernières concernant la gestion de classe et leur construction par des enseignants novices. En défendant que les routines soient un organisateur de la gestion de classe, l'auteur s'emploie à les faire émerger en s'appuyant sur différents

cadres conceptuels. Elle avance l'idée que si la conduite de classe est « fatigante », les routines sont un moyen judicieux pour optimiser le travail de l'enseignant : « les routines d'organisation contribuent à la gestion de classe efficace et permettent un enseignement de qualité sans perte de temps pour des apprentissages optimaux chez les élèves » (*ibid.*, p.141). En mobilisant Giddens, l'auteur ajoute que le contexte structure aussi l'action, par les routines sociales tacites, mais est aussi structuré par les acteurs qui ont le pouvoir d'exercer un contrôle réflexif sur l'action. Par exemple, l'enseignant novice installe des routines d'organisation dans sa classe, mais celles-ci doivent être en accord avec celles de l'école. Cependant, l'accès aux routines n'est guère aisé et l'opérationnalisation de celles-ci peu développée.

Pour notre part, nous interrogeons la conscience discursive de l'acteur par le principe de la double lecture, lors des entretiens post observation. Quant à la notion de routine, nous nous intéressons, au contraire aux événements imprévus qui perturbent le déroulement de la classe.

4.3.2. Les limites de la réflexivité et le pouvoir

La réflexivité des acteurs possède des limites, et une première d'entre elles réside dans le fait que les actions peuvent avoir des conséquences non intentionnelles. En effet, il peut arriver que les acteurs ne connaissent pas toutes les conséquences des activités dans lesquelles ils s'engagent, car, note Giddens (2005), la compétence humaine est limitée. De la sorte, ces conséquences non intentionnelles, qui échappent au contrôle réflexif de l'action, peuvent devenir les conditions d'actions futures, d'où leur importance. Ces conséquences non intentionnelles de l'action rappellent les « effets pervers » ou effets « contre-intuitifs » décrits par Crozier et Friedberg (1977) qui désignent les effets inattendus, à la limite de l'aberrant sur le plan collectif, mais qui d'un point de vue individuel sont complètement rationnels ; ou les effets d'agrégation de Boudon qui « résultent de la juxtaposition de comportements individuels sans être inclus dans les objectifs recherchés par les acteurs » (Cité dans Perrenoud, 1978). Ces effets marquent le décalage ou l'opposition entre les actions des acteurs et l'effet d'ensemble de leurs comportements. De nombreux exemples ont illustré ces concepts comme la dénonciation de l'école par Illich (Illich et Durand, 1971) qui y voit une institution chargée de programmer des consommateurs dociles.

Giddens associe la réflexivité et la stratégie des acteurs en actant que toute action est stratégique. La réflexivité, « conçue comme l'usage systématique et régularisé d'information pour orienter et contrôler la reproduction des systèmes sociaux, » (Giddens, 2005, p.19) permet aux acteurs d'exercer un contrôle sur les interactions, sur le flux de la vie sociale. Ainsi, les acteurs ont la capacité d'intervenir sur l'évolution des événements en fonction de leurs compétences. Giddens affirme alors que « le pouvoir est la capacité d'accomplir des choses ; en tant que tel, il est directement engagé dans l'action humaine » (Giddens, 2005, p.345).

Les travaux de Foucault et de Parsons ont intéressé Giddens notamment concernant le pouvoir (Capeller, 2011), cependant, ce dernier se démarque de ces auteurs, car il défend l'idée que le pouvoir est lié à l'action et à la compétence ; « l'action engage le pouvoir en tant que capacité transformatrice » (Giddens, 2005, p.63). De plus, il n'est pas lié au conflit, mais désigne une propriété de l'interaction sociale et doit être compris comme la capacité de parvenir à des résultats dont l'obtention dépend de l'action d'autrui. Ainsi, le pouvoir engage autant les compétences que les contraintes. Autrement dit, les contraintes sont aussi des formes d'habilités qui « servent à rendre possible certaines actions en même temps qu'elles en restreignent d'autres » (*ibid.*, p.231). Giddens définit alors trois types de contraintes : les contraintes matérielles (liées au corps physique, à la nature et au monde matériel), les contraintes associées à des sanctions (réponses punitives des agents) et contraintes structurelles (liées au contexte de l'action).

Ainsi, le pouvoir des acteurs s'exerce par la mobilisation d'un certain nombre de ressources qui par leur application, et la dualité des structures, reconstituent le monde de la domination. Giddens définit deux grands types de ressources : celles qui permettent la domination des objets et celles qui permettent la domination des personnes. Toutefois, la distribution de ces ressources, par les structures de domination, est inégale et cette différence détermine le pouvoir. Les ressources sont à la fois l'exercice du pouvoir et les moyens permettant la reproduction des structures de domination.

A la lumière des deux approches du pouvoir développées par Crozier et Friedberg (1977) et par Giddens (2005), il apparaît que ces auteurs mettent l'accent sur la relation entre l'action et le pouvoir. Si pour les premiers le pouvoir est essentiellement présent dans les relations de réciprocités déséquilibrées entre les individus, pour le second il est une dimension de l'action, et ne représente pas des types de conduite particuliers. Dans les deux cas, le pouvoir s'exerce par une certaine forme de mobilisation de ressources : les zones d'incertitudes dans l'analyse stratégique et les propriétés structurées des systèmes sociaux pour Giddens.

4.4. Synthèse concernant le cadre englobant

Ainsi, la théorie de la structuration nous permet de mettre en lien le contexte médian au niveau de l'établissement et de l'élaboration du projet en particulier et le contexte micro relatif aux pratiques d'enseignement dans la classe.

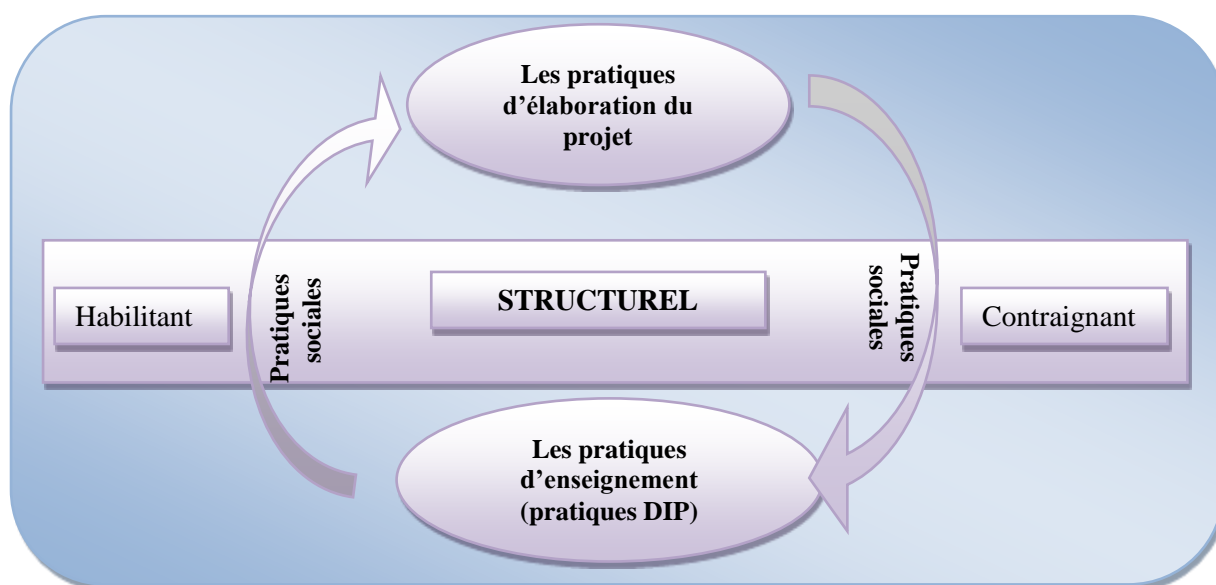


Schéma 13 : Le processus de structuration (adapté de Nizet, 2007)

Les systèmes sont constitués de pratiques sociales répétées dans la durée et de la sorte ils s'inscrivent dans des réseaux de relations. Comme structure sociale, le(s) groupe(s) d'élaboration du projet (considérés comme des systèmes sociaux), comportent des règles (règlement intérieur, règles de fonctionnement, etc.), des préceptes (prises de paroles, engagement, participation, assiduité, etc.), et des normes (modalités du projet), mais aussi des ressources (matérielles et humaines, rencontres, échanges, techniques, méthodologiques, informations, etc.). Par sa nature normative, cette structure serait contraignante et structurante dans la mesure où elle baliserait l'action des participants en général et des enseignants en particulier. Toutefois, elle serait également habilitante, car sans elle, les participants, dont les enseignants, ne pourraient agir en tant qu'agent social, leur action serait individuelle et non collective. Un des intérêts du projet étant justement de l'élaborer en groupe.

La structure (les groupes de travail du projet) serait également organisée par l'agent qui y participe. Dans l'élaboration du projet, les enseignants modifieraient la structure de par leur participation, en apportant des transformations aux règles ou normes ou préceptes. Dans leurs actions quotidiennes de pratiques de classe, les enseignants choisiraient les moyens et les buts de leurs actions à la lumière de cette structure (des savoirs échangés, des buts du projet...). En choisissant d'appliquer les règles d'action d'élaboration du projet, les enseignants reproduiraient ces éléments de la structure qui existerait par leur action. Si leurs choix ou les conséquences non intentionnelles de leur action modifient la structure, cette dernière ne serait plus reproduite.

Ainsi, la dualité de la structure et son caractère récursif relierait le plus petit élément du comportement quotidien des pratiques d'enseignement, soit la gestion de l'ordre, aux attributs du système social qui est l'élaboration du projet.

5. Eléments de synthèse

Ce chapitre a permis de souligner l'intérêt de recourir à la théorie de la structuration pour l'analyse des pratiques enseignantes, en proposant un cadre théorique apte à ménager un équilibre interprétatif entre ces pratiques et les incidences de leurs contextes. De la sorte, nous avons mobilisé le pouvoir d'agir dans le but d'analyser les pratiques d'enseignement à laquelle nous avons joint l'analyse stratégique afin d'analyser les pratiques d'élaboration du projet. La cohérence entre ces trois cadres théoriques est patente, car elles réfutent toutes les trois à la fois le déterministe individuel et le réalisme totalitaire. Les acteurs « n'existent pas indépendamment du contexte de l'action dans lequel ils jouent et dont la structuration conditionne leur rationalité et leurs actions tout en étant façonnée en retour par elles » (Friedberg, 1997, p.230). Ainsi, la théorie développée par Crozier et Friedberg (1977) nous permet d'analyser un « des cercles concentriques » du contexte des pratiques enseignantes, portant sur un système d'acteurs auquel participe l'acteur en question. De même, la conceptualisation dans l'action permet d'accéder au cercle central du micro contexte de l'enseignant.

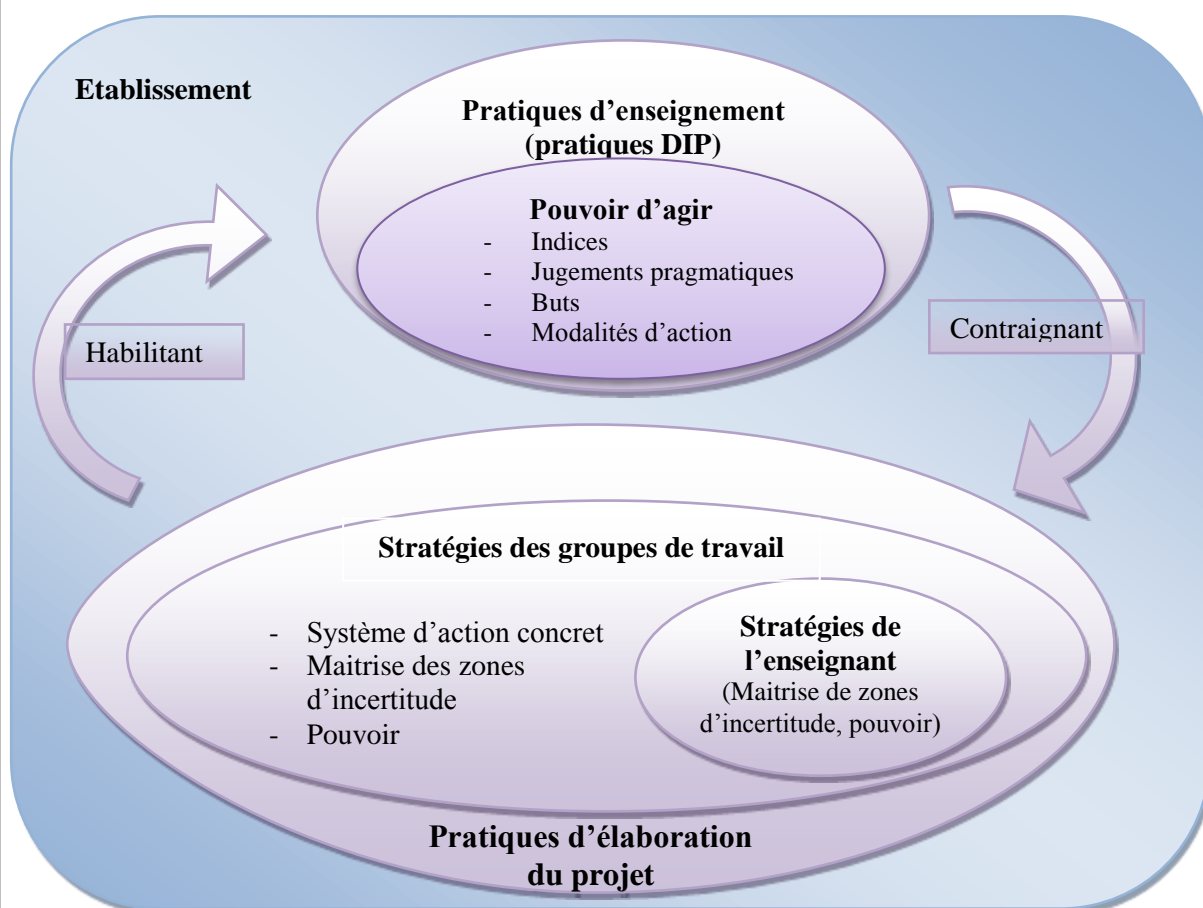


Schéma 14 : Le processus de structuration des pratiques d'enseignement dans le cadre de l'élaboration d'un projet au sein d'un établissement scolaire

6. Problématisation

6.1. Contextualisation des questions initiales

L'état actuel des recherches se préoccupe de plus en plus des relations entre les pratiques collectives des enseignants et leurs pratiques individuelles montrant l'intérêt de développer cette question. Néanmoins, dans cette dynamique, peu de travaux se sont penchés sur l'ordre scolaire, et plus spécifiquement sur la relation entre les pratiques collectives dans la communauté éducative et les pratiques d'enseignement. Dans cette recherche, nous proposons d'en explorer les caractéristiques et les modalités dans un contexte spécifique de recherche-intervention en posant les deux questions générales suivantes :

Question n°1

Les pratiques de dénouement d'incidents pédagogiques des enseignants dans les situations de classe, structurent-elles et/ou sont-elles structurées par les groupes de travail formés pour l'élaboration du projet « vie scolaire » ? C'est-à-dire que les enseignants participant à ces groupes de travail (re)interprètent-ils les règles, les normes ou les modèles de rapports sociaux de ces groupes et modifient-t-ils ainsi leurs pratiques DIP dans la classe, qui elles-mêmes modifient les normes et les règles des groupes de travail ?

Question n°2 :

Les groupes de travail, formés pour l'élaboration du projet « vie scolaire », engendrent-ils un système d'action concret spécifique qui génère un mode de coordination particulier entre les acteurs ? Autrement dit, autour de l'élaboration du nouveau projet « vie scolaire » se cristallise-t-il temporairement, un ou plusieurs systèmes d'interdépendance hiérarchisés entre les acteurs, c'est-à-dire des jeux structurés « de façon plus ou moins lâche, plus ou moins formalisée, plus ou moins consciente et dont la nature et les règles indiquent une série de stratégies gagnantes possibles » ? (Crozier et Friedberg, 1977).

Afin de répondre à ces questions, nous posons les axes de recherches qui suivent.

6.2. Les axes de travail de la recherche

A partir de la problématique et des théories proposées dans ce chapitre, nous avançons les 4 axes de travail suivants :

Premier axe :

Pour les enseignants appartenant aux groupes de travail relatifs à l'élaboration du projet « vie scolaire », il existe une variabilité du pouvoir d'agir lors des incidents pédagogiques entre les différentes phases de l'élaboration du projet. Cette variabilité est perceptible lors du prélèvement des indicateurs du diagnostic, adjointe à celle des jugements pragmatiques de l'enseignant dans les différents récits. Elle se manifeste par une ou les variations des modalités suivantes :

- La variation des indices relevés par l'enseignant
- La variation des jugements pragmatiques de l'enseignant
- La variation du but visé par l'enseignant

A partir de ces organisateurs, nous pouvons alors identifier les indicateurs de l'évolution du pouvoir d'agir des enseignants lors des incidents pédagogiques au cours des différentes phases de l'élaboration du projet. En somme, les enseignants augmenteraient leur pouvoir d'agir au cours de l'élaboration du projet en établissant un diagnostic plus pertinent au regard du contexte.

Deuxième axe :

Le processus d'élaboration du nouveau projet « vie scolaire » crée un changement au niveau collectif des acteurs de l'établissement. De plus, la formalisation de la crise liée au service « vie scolaire » engendre des systèmes successifs d'action concret spécifiques limités dans le temps et l'espace aux deux phases d'élaboration du projet. Ces systèmes génèrent des modes de coordination particuliers entre les acteurs y participant. Entre les deux systèmes repérés il existe chez les acteurs des variations de maîtrise des zones d'incertitudes pertinentes au regard du projet. Ces variations de pouvoir au sein des groupes de travail montrent que l'élaboration du projet est le résultat de négociations entre les acteurs produisant parfois des conflits ou des coopérations et mettant en jeu leurs intérêts personnels et celui de l'organisation de l'établissement dans laquelle ils s'investissent.

Troisième axe :

Les groupes d'élaboration du projet sont structurants et contraignants dans le sens où les enseignants participant à l'élaboration du projet « vie scolaire » accroissent leurs zones d'incertitude entre les deux phases étudiées, augmentant de la sorte leur pouvoir au sein des groupes de travail. Ces groupes de travail ou structures sociales, sont de la sorte des ressources (matérielles, humaines, informations, ...) permettant à ces enseignants de développer leur pouvoir d'agir au sein de la classe en élaborant un diagnostic de la situation, lors d'incidents pédagogiques liés à l'ordre, plus pertinent au regard du contexte.

Quatrième axe :

Les groupes de travail relatifs au projet sont structurés par les participants en général, et les enseignants en particulier. Au cours de l'élaboration du projet, les enseignants modifient ces groupes en y participant, en apportant des changements de normes, des transformations de règles, ... D'autre part, dans leurs pratiques d'enseignement ces enseignants utilisent leur pouvoir d'agir à la lumière des règles, préceptes, normes de ces groupes de travail (savoirs échangés, buts...). En choisissant d'appliquer les règles d'action d'élaboration du projet, les enseignants reproduisent ces éléments de ces groupes de travail, qui existent ainsi par leur action.

Ci-dessous, un schéma de nos quatre axes (A1, A2, A3 et A4) et les relations entre eux.

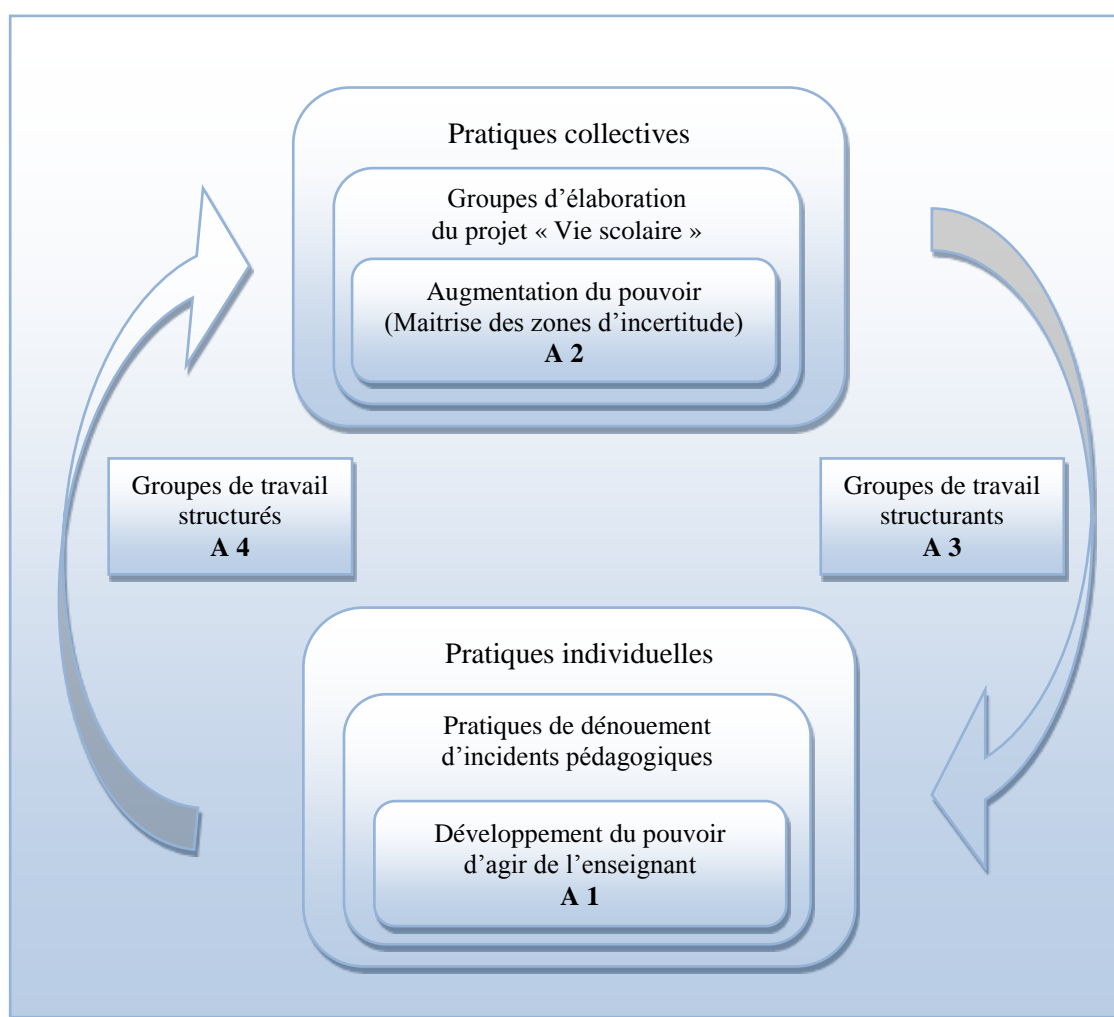


Schéma 15 : Schématisation des différents axes de travail de notre recherche

Chapitre 6

Méthodologie

L'étude des pratiques s'inscrit dans une complexité de rapports que l'individu entretient avec le monde et dans ce travail, nous tentons de saisir certaines complexités individuelles.

Cette thèse se propose de chercher à voir d'une part s'il est possible de repérer des relations entre les pratiques individuelles des enseignants et leurs pratiques collectives lors de l'élaboration d'un projet et d'autre part à chercher à comprendre et expliquer cette relation. Nous sommes ainsi amenés à comparer des pratiques à différents moments de l'élaboration du projet, et donc dans des contextes divers pour l'enseignant.

Après avoir exposé les principes méthodologiques nous présentons les procédures choisies pour le recueil des données. Ensuite, les choix du traitement de ces dernières sont abordés en laissant une large part à la méthodologie innovante de l'analyse de la dimension individuelle des pratiques. Suit la présentation du traitement des données de la dimension collective.

1. Les principes méthodologiques

Dans les recherches consacrées à l'éducation en général, le choix de se centrer soit sur l'enseignant, soit sur la structure, soit sur les interactions entre les deux révèle, d'une certaine façon la conception qu'a le chercheur des pratiques enseignantes. De cette conception découlent alors les choix méthodologiques et d'instrumentation. Nous distinguons la notion de méthodologie, plus large et étroitement liée aux choix théoriques et épistémologiques de la méthode qui est l'opérationnalisation de ces choix (Savoie-Zajc et Karsenti, 2004). Comme nous l'avons mentionné dans la problématique, nous abordons les pratiques enseignantes dans une perspective systémique, où les pratiques interagissent avec le contexte et les ressources cognitives et affectives de l'enseignant. Inscrire la pratique enseignante dans une globalité plus large que le cadre de la classe permet d'analyser cette pratique selon ses dimensions

singulières. Notre question de recherche et nos choix épistémologiques relatifs aux pratiques enseignantes orientent ainsi les choix méthodologiques.

1.1. La double dimension de la construction sociale des pratiques

La position de Giddens concernant l'analyse des pratiques sociales s'oriente vers une double herméneutique que l'auteur décline à deux niveaux différents : celui du sujet et celui de l'objet.

1.1.1. La double herméneutique du sujet

La double herméneutique signifie pour Giddens qu'il est nécessaire de considérer deux types d'interprétations lors d'une recherche :

- les interprétations que le chercheur propose des conduites des sujets
- les interprétations que les sujets font de leurs actions, puisque ceux-ci sont des êtres réflexifs (interprétations qui conditionnent leurs actions et à travers elles, les systèmes sociaux).

Ces deux interprétations s'enrichissent mutuellement l'une et l'autre : le chercheur prend en compte la manière dont le sujet interprète son action, et suite à des échanges, les sujets peuvent intégrer les interprétations des chercheurs dans leurs pratiques. Giddens parle alors de « réciprocité d'interprétation » ou de « double herméneutique » (Giddens, 2005, p.43).

Il apparaît assez clairement que cette double herméneutique, proposée par Giddens rejoint la conception des pratiques enseignantes telle que présentée *supra* dans sa dimension contextualisée et contextualisante dans laquelle l'enseignant n'est ni le produit de structures sous-jacentes, ni seulement un sujet souverain agissant rationnellement. D'une certaine manière, nous pouvons rapprocher la double herméneutique de Giddens à la double lecture des pratiques enseignantes (Marcel, 2002), articulant une lecture extrinsèque privilégiant les comportements observables par le chercheur et une lecture intrinsèque privilégiant les significations construites et mobilisées consciemment par l'enseignant.

A cette double lecture centrée sur le sujet, il convient d'en superposer une seconde qui prend en compte le contexte.

1.1.2. La double herméneutique de l'objet

Le problème posé par la question de recherche oriente les choix méthodologiques vers une «seconde» double herméneutique dans le sens où elle articule le regard « micro » dédié aux pratiques d'enseignement et le regard « méso » focalisé sur les structures environnantes ces pratiques.

Le premier regard est en effet axé sur l'enseignant qui ré(interprète) le cadre structurel d'élaboration du projet, dans lequel il œuvre. A cet égard, la méthodologie privilégiée doit

permettre d'accéder aux manifestations observables et non observables de cette interprétation au sein de sa pratique professionnelle quotidienne dans la classe. De plus, notre intérêt portant sur les pratiques de l'ordre, il est nécessaire d'envisager une méthodologie qui nous laisse atteindre ces incidents. Ajoutons enfin que la stabilité dans les pratiques enseignantes, la persistance ou l'évolution de certaines d'entre elles au cours de l'élaboration du projet, exigent que leurs soient portées un regard plus longitudinal, incluant plusieurs phases de l'élaboration du projet.

D'autre part, le regard plus « macro » est porté sur les pratiques collectives d'élaboration du projet. De la même manière, la méthodologie privilégiée doit permettre d'accéder à la fois aux manifestations de l'interprétation des pratiques enseignantes au sein des groupes de travail, par les enseignants, eux-mêmes, mais elle doit aussi permettre d'accéder à une dimension plus large des pratiques des acteurs dans l'établissement. Ces manifestations, qui ne sont pas seulement observables, peuvent être identifiées, décrites et analysées par une méthodologie éclairant la dimension collective et les modes de coordination entre les acteurs.

1.2. La triple narration des pratiques d'enseignement

Nous proposons pour l'étude des pratiques d'enseignement, une méthode fondée sur la narration. Avant de la détailler dans les paragraphes qui suivent, nous allons en dire quelques mots d'un point de vue épistémologique.

1.2.1. Pratique à trois voix

Nous proposons de traiter les pratiques d'enseignement sous la forme de récits de pratiques. Nous développons notre démarche *infra*, mais avant cela, nous revenons sur la double lecture ou le processus de triangulation, qui s'origine dans les principes épistémologiques et méthodologiques pour apparaître dans l'empirie au niveau du recueil des données et enfin dans la méthode. Cette vigilance permet de construire le système des points de vue possibles pris sur une même situation, soit la reconstitution des constellations narratives d'un même événement qui nous aide à comprendre les effets de position qui commandent les perceptions, les explications et les justifications. Cette pratique à « plusieurs voix » existe depuis longtemps et nous la trouvons même dans les livres pour enfants dont le plus connu est « Histoire à quatre voix » d'Anthony Browne (1998) qui traite la même histoire selon le point de vue de quatre personnages, adultes et enfants.

Ainsi, nous prenons en compte la dualité de l'action en général et des pratiques enseignantes en particulier. Pour cela, nous distinguons le récit de l'observateur (du chercheur) et le récit de l'enseignant. Mais nous ajoutons à cette réflexion les travaux sur les points de vue narratifs : le point de vue omniscient dans lequel le narrateur sait tout des personnages, le point de vue interne dans lequel le narrateur est un personnage du récit et le point de vue externe dans lequel le narrateur n'est pas un personnage de l'histoire, ce qui renvoie à un narrateur

« neutre ». Ces trois points de vue sont développés par Todorov (1966) qui les qualifie respectivement de :

- Vision « par derrière » dans laquelle le narrateur en sait davantage que les personnages
- Vision « avec » dans laquelle le narrateur en sait autant que les personnages
- Vision « du dehors » dans laquelle le narrateur en sait moins que les personnages et n'a accès à aucune conscience. Il ne fait « que décrire ».

1.2.2. L'intelligibilité de Ricoeur

La méthodologie utilisée et décrite par Pastré (1999) dans un article nous a semblé particulièrement intéressante pour établir le lien entre récits et pratiques. En effet, l'auteur relève que les situations possèdent un caractère historique et singulier. En prenant appui sur l'exemple proposé par l'auteur et en l'adaptant à notre recherche, nous pourrions énoncer les choses suivantes :

Chaque séance de cours débute avec une configuration initiale qui est partiellement connue (la classe, les élèves, la discipline enseignée ...) et partiellement ignorée des enseignants (nombre d'élèves présents, leur état de fatigue ...) et se poursuit par un certain nombre d'épisodes jusqu'au terme de la séance. Ce qui nous intéresse tout particulièrement ce sont les événements qui entravent le déroulement de la séance. Ces micro-événements constituent en eux-mêmes une petite histoire avec un début, un déroulement et une fin. A l'instar de Pastré (1999), nous reprenons une notion de Ricoeur (1983) : l'intrigue, qui est « un mixte d'actions intentionnelles, de relations de causalité et de hasards qui aboutit au dénouement de l'épisode, heureux ou malheureux. » (*ibid.*). Ricoeur distingue deux dimensions dans l'histoire et le temps : une dimension épisodique, qui correspond à une succession d'événements, et une dimension d'intelligibilité, qui correspond pour sa part à une configuration opérée à partir de la fin de l'histoire. Cette dernière dimension s'exprime par une mise en récit. Ainsi, la mise en intrigue consiste à donner forme aux épisodes pour les transformer en récit au regard de l'issue finale. La particularité du récit est de passer d'une simple succession d'événements à un enchaînement de ceux-ci, intégrant alors des relations de causalité et de conséquence. Pastré conclut en précisant que « La dimension épisodique est la part de l'histoire (et du temps) qui est irréductible à la conceptualisation. La dimension de configuration est ce par quoi l'histoire nous est intelligible » (Pastré, 1999, p.29).

Cette approche originale nous permet d'aborder l'analyse de l'activité sous un autre jour : celui du récit. Nous pouvons résumer :

- l'activité enseignante est analysable parce qu'elle comporte une organisation interne, faite d'invariances et d'adaptation.
- l'organisation de l'activité passe en partie par la refiguration de l'événement et de l'intrigue en particulier (Pastré, 1999).

Donc l'analyse des récits de l'événement, c'est-à-dire son intelligibilité, permet de mettre à jour à la fois les connaissances du sujet sur la situation singulière et la compréhension de

celle-ci. De la sorte, en se détachant de son vécu et de ses souvenirs grâce au récit, l'enseignant peut utiliser ses connaissances et en expliquant davantage, mieux se comprendre (Pastré, 1999).

1.2.3. Texte narratif et écrit scientifique

Nous sommes alors en mesure de nous interroger sur le statut de ces récits au sein de notre recherche.

Issus des observations *in situ* et des entretiens, les récits que nous avons construits prennent le statut de matériaux empiriques à partir desquels nous établissons une analyse des pratiques d'enseignement. Dans ce sens, ils n'ont de caractère de récit que par leur narration (par l'enseignant) et ensuite par leur écriture, et non par leur statut d'objet de lecture. En effet, ils perdent les effets « lecteur », c'est-à-dire qu'ils ne sont adressés à aucun destinataire, ou du moins à personne en particulier. Seul le chercheur lui-même (qui les a écrits) les (re)lira lors de l'analyse, donc il n'y a pas de complicité entre auteur et lecteur. Cette posture à tenir lors de l'écriture des récits nous a semblé parfois déstabilisante : en effet, il est rare de n'écrire pour « personne » et la majorité des écrits, et de surcroît des écrits narratifs, sont nécessairement produits dans l'intention d'être lu par un destinataire. Tel est le constat d'Eco (1985, p.67) qui avance que tout texte est produit par un auteur, donc tout texte est ramené à un lecteur qui contribue à le comprendre et à l'interpréter, « Le texte postule son destinataire comme condition *sine qua non* de sa propre capacité communicative concrète, mais aussi de sa propre potentialité significatrice ». Barthes (1966) quant à lui, parle de « communication narrative », opération par laquelle le narrateur donne le récit et le destinataire le reçoit.

Dans notre cas, le destinataire est absent, l'exercice se déshumanise et se transforme en traitement de données utiles à la recherche. Passage quelque peu surprenant, déroutant, mais que nous avons fini par accepter : nos récits ne sont finalement « que » des données empiriques. Ces récits sont donc bien des textes narratifs, et non fictionnels, mais qui perdent en partie leur essence dans le sens où ils sont pour ainsi dire « détournés » de la fonction première qu'on pourrait assigner aux textes narratifs ; être adressés à une tierce personne. De ce détournement volontaire nous les transformons en matériel empirique.

Par ailleurs, toute argumentation en sciences humaine dépendrait du processus énonciatif. Weisser (2014) défend en effet l'idée que l'argumentation scientifique s'adresse à un lecteur-sujet, et nécessite ainsi une organisation des faits construits scientifiquement, qu'il nomme « mise en scène ». Un récit scientifique est de la sorte une refiguration narrative *a posteriori*. De ce point de vue, nos récits étant non-adressés et ne relevant pas de l'argumentation scientifique, ne sont pas des récits scientifiques, ce qui confirme nos propos précédents. Mais nous pouvons ajouter que notre travail de recherche, soit notre thèse (en tant que document écrit) est quant à elle un processus énonciatif de notre recherche dans lequel l'intrigue, ou pour le dire autrement, l'enquête au sens de Dewey (1938), participe abondamment à la compréhension, nous y reviendrons dans la discussion. Par contre, si la narration séduit par

ses processus et son aspect confortable, elle risque aussi de dévier la vigilance épistémologique requise à toute recherche scientifique. La cohérence scientifique ne risque-t-elle pas alors d'être sacrifiée au profit de la cohésion narrative ?

Il arrive parfois que la distance entre fiction et science soit fine voire difficilement caractérisable ce dont profitent certains auteurs pour entretenir un genre littéraire flou mais attractif. Dans un domaine différent, Roberto Saviano (2007) en a fait récemment les frais avec son dernier ouvrage³² dans lequel il mêle vécu personnel et documentation judiciaire, sans définir son travail qui n'est « ni une enquête de journaliste, ni un essai, ni un roman, ni un récit autobiographique, mais tout cela à la fois et bien plus encore » (extrait de la quatrième de couverture). En jouant avec les genres, il en perd sa crédibilité auprès des lecteurs. Sans en arriver là, nous restons vigilants au caractère scientifique de notre travail. Un texte scientifique, d'après Passeron (1991), serait organisé de la façon suivante : énonciation d'informations minimales sur le monde empirique, mises ensuite en relations les unes avec les autres et soumises à un traitement guidé par des réseaux conceptuels théoriques. Enfin, une mise en intrigue qui vise à produire des effets d'intelligibilité. Les récits de fiction s'embarrassent rarement d'indices ou d'informations peu utiles, voire inutiles, or les sciences humaines s'interrogent différemment en tenant compte de la polysémie potentielle de chaque indice et permettent de mettre en lien des éléments hétérogènes. De plus, le passage de la description à l'interprétation est méthodologiquement contrôlé.

Pour conclure, notre travail présente deux types de textes narratifs, voire de reconfiguration narratives, par lesquelles nous pourrions distinguer un rapport homothétique : les premières, récits des pratiques qui forment une partie du matériel empirique, la seconde, l'écriture de la thèse. Ces reconfigurations narratives nous permettent à la fois de mieux comprendre notre propre travail, mais aussi de mieux le faire comprendre aux lecteurs, qui par leurs lectures, et selon les termes de Ricœur (2007) achèvent ainsi l'œuvre.

1.3. Les postulats de notre recherche

Il est dorénavant admis que :

« toute observation va provoquer une réaction de l' "objet scientifique", qui va donner lui-même, et simultanément à sa réponse observable, un sens à la fois à la pratique scientifique par ses enchaînements discursifs, et à sa propre pratique quotidienne par une sorte de regard métacognitif » (Weisser, 2014).

De même les entretiens possèdent également des biais, et comme l'écrit Bourdieu (1973, p.62), « on peut demander n'importe quoi à n'importe qui, et n'importe qui a presque toujours assez de bonne volonté pour répondre au moins n'importe quoi à n'importe quelle question ». De la sorte, Lahire (2005a) défend que le chercheur doit interpréter ce que font et ce qui disent les acteurs, ce qui produit un discours différent que celui que ces derniers tiennent.

³² Gomorra, Gallimard, 2007.

Nous devons alors faire le deuil de la description « exacte », car lors des observations *in vivo* nous sommes toujours placés dans la situation, nous y sommes impliqués. Notre but est alors d'éclairer cette situation ; la recherche de l'exhaustivité semble vaine tout comme celle de la reproductivité ou de la prévisibilité. Toutefois, notre recherche et plus généralement les recherches en science de l'éducation ne se contentent pas de décrire les situations, mais de les construire voire de les reconstruire à chaque nouvelle lecture proposant ainsi une signification des faits relevés sans prétendre en donner une explication (Weisser, 2014, p.61).

A partir de ces remarques préliminaires, nous énonçons les postulats que nous posons pour notre recherche :

Le premier, relève de l'action qui doit être abordée dans sa singularité dans son contexte ordinaire. La présence du chercheur ne peut être niée, toutefois, l'activité réalisée ne l'est pas pour un cadre expérimental ou factice, mais bien en situation quotidienne. Le chercheur s'intéresse à des moments singuliers, comme nous le développerons plus tard, des « incidents clés ».

Le second postulat que nous posons est le suivant : seules les observations des comportements ne peuvent suffirent à l'étude des pratiques. Si au niveau de la théorie nous dépassons cette dualité à l'aide de l'approche intégrée de Giddens, nous poursuivons cette préoccupation au niveau méthodologique par la double lecture (Marcel, 1998, 2002) qui consiste à différencier le contexte pour l'enseignant du contexte pour le chercheur. Nous l'opérationnalisons au niveau des récits, et le développons ci-après.

Le postulat suivant concerne l'acteur qui est supposé être un praticien réflexif, capable de reconnaître sa propre activité. La réflexivité, explorée par Schön (1994) qui a suscité de nombreuses méthodologies en sciences humaine est qualifié de tournant paradigmatique, entraînant un changement d'objet, de sujet et de posture réflexive dans l'action et sur l'action. Cela signifie également réflexion après la pratique, de telle sorte que la temporalité de la pratique ne se limite pas à l'instant de l'action (Schön, 1994). La réflexivité est vue alors comme démarche d'élucidation de sa propre action et Pineau (2013, p.10) ajoute que « ce tournant réflexif (est) vu comme une clé de la professionnalisation dans le monde enseignant ». Enfin, il est nécessaire d'accompagner l'acteur dans la verbalisation de son action passée (Vermersch, 1999).

2. Les procédures du recueil de données

Les exigences méthodologiques sont nombreuses et nécessaires lors de toute recherche. C'est pourquoi avant d'explicitier nos choix en termes de méthode, nous prenons le temps de préciser ceux en termes de méthodologie et tenons à préciser et clarifier les pratiques de l'enquête et de production des données.

Dans cette recherche, nous souhaitons à la fois observer et étudier la dimension micro, lors des pratiques d'enseignement dans les cas précis d'incidents pédagogiques, et à la fois une

dimension un peu plus large lors des pratiques collectives. De la sorte, nous avons fait le choix d'une orientation ethnographique pour le recueil de nos données. En effet, cette dernière permet d'allier les deux échelles d'observation. Après la justification de la pertinence de ce choix au regard de notre problématique, nous aborderons l'observation, inhérente à l'orientation ethnographique et les entretiens semi-directifs, lesquels procédés alimentent les deux axes de notre recherche sans être dans une relation exclusive.

2.1. L'enquête ethnographique

Issue de l'anthropologie sociale et de l'ethnologie, dont les objets d'étude se sont transformés au cours des années, l'ethnographie est depuis quelques années utilisée pour des recherches en sciences de l'éducation. Les recherches ethnographiques, fondées sur les observations *in vivo* et centrées sur l'école en général et les pratiques enseignantes en particulier ont débuté principalement dans les pays anglo-saxons en sociologie (Woods, 1980), avant de se développer en France. Par exemple, dans les années 80, Paty (1981) s'intéresse aux rapports entre l'école et la communauté éducative en s'inspirant des travaux de l'analyse stratégique et souhaitant analyser finement des phénomènes dans un contexte réduit ou local et Van-Zanten (1985), se penche sur les relations entre les enseignants et les parents. Ajoutons Vasquez (1992) qui met en place une orientation ethnographique dans ses recherches sur les enfants de parents étranger, à l'école ainsi que Marchive (2003, 2007) dont les travaux portent sur les règles et l'ordre scolaire au primaire. Il s'ensuit que les procédures de type ethnologiques se développent pour l'observation des pratiques enseignantes, proposant entre autre une alternative aux grilles d'observation largement répandues (Sirota et al, 1987).

Pour notre part, notre recherche s'apparente davantage à une étude de cas au sens où Céfai le définit : « un cas n'est un cas que dans ce rapport complexe d'exemplification du général par le particulier et d'extrapolation du particulier vers le général » (2003, p.514). Elle propose effectivement une analyse d'une situation sociale spécifique qui suggère des éléments d'explication et d'interprétation et ouvre de la sorte un espace pour des recherches ultérieures. Les données recueillies reflètent la singularité de la situation étudiée tout en s'ordonnant autour de principes théoriques généraux. Si dans notre cas, l'enquête se limite à un seul terrain, le travail n'est cependant pas restreint au registre de la micro-description et de la micro-analyse, il vise aussi à recueillir et organiser des matériaux à partir desquels construire un système de relations et d'interactions qui peut servir à décrire et comprendre des pratiques à plus grande échelle. Enfin, l'enquête ethnographique signifie aussi une recherche consistant à recueillir tout type de données sans se limiter à l'observation.

2.1.1. L'enquête ethnographique : l'analyse d'une situation sociale

Notre choix s'est porté sur l'enquête à orientation ethnographique pour plusieurs raisons.

Dans un premier temps, nous défendons l'idée d'aller comprendre soi-même, sur place et de privilégier cette source d'information parmi d'autres car elle induit un contact direct avec les acteurs en acquérant un statut dans l'organisation qui vise à limiter les positions d'outsider. Nous reviendrons sur la posture de l'enquêteur et du chercheur-intervenant plus loin. En second lieu, un des intérêts pour notre recherche-intervention de faire ce choix d'enquête ethnographique réside dans le fait que les enquêtés sont en relation les uns avec les autres, et que nous travaillons justement sur ces relations, notamment pour l'étude des pratiques collectives d'élaboration du projet « vie scolaire ». En effet, l'enquête ethnographique se construit comme une suite d'interactions personnelles, rendues possible par une longue immersion sur le terrain (Beaud et Weber, 2010). A ce sujet, Beaud et Weber énoncent trois conditions de l'enquête ethnographique :

« que le milieu enquêté se caractérise par un degré élevé d'interconnaissances ; que l'enquêteur se donne les moyens d'une analyse réflexive de son propre travail d'enquête, d'observation et d'analyse ; que l'enquête elle-même soit de longue durée pour que s'établissent et se maintiennent entre enquêteur et enquêtés des relations personnelles » (2010, p.294).

Notre recherche rassemble ces trois conditions : l'établissement ainsi que la salle de classe, sont des milieux dans lesquels les personnes sont en relations directes les unes avec les autres et possèdent également des informations les unes sur les autres. Ensuite, ayant abandonné l'idée inaccessible de décrire les choses « telles qu'elles sont », notre travail de réflexivité se fonde sur plusieurs démarches, il est dans la mesure du possible immanent dans les interactions, dans l'anticipation, et prend pour ainsi dire une forme de bon sens. Mais il advient également par les échanges avec d'autres chercheurs, avec nos directeurs de thèse, et nos lectures. Pour finir, il s'appuie sur une réflexion éthique et déontologique que nous développons plus loin. Quant à la durée de l'enquête, si l'intervention s'étend ponctuellement sur les trois ans de la thèse, nous nous sommes rendu de nombreuses fois sur le terrain, alternant des séjours courts d'une journée avec des séjours plus longs d'une semaine pour atteindre le total de 70 jours sur place. Cette présence a permis d'entretenir des relations personnelles avec les acteurs de terrain, point que nous développons ci-après. Une des finalités est d'acquérir une relation de familiarité avec le lieu, les espaces, les acteurs, les relations entre eux, leurs pratiques. Le travail de terrain, souvent qualifié d'immersion de longue durée, inclut par conséquent nécessairement des moments d'observation participante qui ont nourrit essentiellement le recueil des pratiques collectives mais ces observations ont également éclairé l'empirie des pratiques d'enseignement.

Toutefois, notons bien que l'enquête ethnographique telle que nous l'avons menée produit effectivement du sens dans des opérations empiriques, mais elle ne fait sens que par rapport à la problématique et aux théories associées.

2.1.2. L'enquête ethnographique pour l'étude des pratiques collectives

L'enquête ethnographique propose aussi un cadre intéressant pour l'étude des pratiques collectives telles que nous les envisageons. Parce que l'ethnographie ne se limite pas à l'observation *in vivo* des situations de classe et qu'elle s'élargit à l'observation de toutes les activités des enseignants et d'autres personnels concernant le projet « vie scolaire », elle se nourrit de toutes ces observations réalisées au cours de situations plus ou moins formelles qui contribuent à fournir à la recherche son socle.

L'ensemble des personnes enquêtés travaillent sur le même lieu, sont en relation les uns avec les autres et cela bien avant notre arrivée et il advient que cette configuration permet d'observer des interactions qui s'actualisent, des évitements, des apartés, des conversations, des relations avec la direction, les différents services, etc. De plus, les enquêtés ont tous la connaissance, plus ou moins fine, plus ou moins intéressée, mais présente du projet « vie scolaire », ce qui offre également un sujet de conversation commun. Nous partageons alors un réseau relationnel actif dans lequel nous nous insérons le temps de l'enquête. Enclenché au début du volet intervention, ce réseau se développe petit à petit, dure le temps de la recherche et poursuit sa dynamique propre. Toutefois, différents groupes cohabitent au sein de l'établissement (les enseignants, les personnels non enseignants, les personnels du service « vie scolaire », les apprenants, etc.), et nous avons veillé à considérer au mieux ces groupes en nous intégrant à la fois dans celui des enseignants mais aussi dans celui du service de la vie scolaire. De plus, notre objet de l'intervention nous a porté à travailler justement sur l'intersection de ces deux groupes, leurs contacts, leur communication, et leur histoire en restant attentif à ne privilégier ni l'un ni l'autre dans l'écoute ou dans la reconnaissance à la fois pour ne pas prendre parti, mais aussi pour ne pas influencer le recueil des données et l'analyse. Le choix de l'enquête ethnographique, de par ses exigences de présence sur le terrain nous a permis de créer une relation de confiance avec ces personnels.

Du fait de notre posture et de nos choix méthodologiques, nous n'avons pas à renégocier notre présence à chaque venue sur le terrain. Cette dernière est reconnue, acceptée et nous avons relevé de la part de personnels hors de notre corpus, des plaisanteries amicales sur notre appartenance à l'établissement « *tu fais partie des murs maintenant !* », allant même à nous inviter à trois reprises à des fêtes de l'établissement organisées hors temps scolaire. Pour différentes raisons, à la fois personnelles, organisationnelles mais aussi éthiques, nous n'avons pas accepté ces propositions ; « les contenus de la description [du contexte] sont directement dépendants de la qualité des interactions sur le terrain, qu'il ne s'agit pas d'annuler, mais de contrôler et de réfléchir » (Céfaï, 2003, p.520).

Par notre présence sur du long terme, nous avons ainsi accès à des interactions, des faces à faces, des relations interpersonnelles en contexte qui nourrissent notre empirie et parmi lesquelles les relations entre enquêteur et enquêté. Il s'ensuit que nous ne pouvons faire l'impasse sur notre implication dans les relations, d'une part par notre statut dans le projet,

d'autre part en tant qu'individu qui interagit dans cet univers interrelationnel. Notre présence prolongée provoque indubitablement des zones de turbulence dans les relations, entraînant de la sorte de nouvelles configurations sociales par le fait de la place qu'on nous attribue. C'est pourquoi il nous semble indispensable de tenir compte de notre place dans les données et dans l'analyse. Nous reviendrons sur la posture plus générale du chercheur-intervenant dans une autre partie.

2.1.3. L'enquête ethnographique pour l'étude des pratiques lors d'incidents pédagogiques

Au cours de nos mémoires de master (Dupuy, 2010, 2011) nous avons étudié les interactions entre les enseignants et les élèves lors d'incidents disciplinaires. Pour cela, nous étions munis d'une grille d'observation élaborée à partir de travaux sur la gestion de classe (Archambault et Chouinard, 2003). Pourtant, cette grille nous a posé des problèmes ; en effet, le comportement de l'enseignant « débordait » souvent de cette grille, des informations contextuelles sans correspondance dans la grille se voyaient être importantes dans l'action, des indications s'ajoutaient régulièrement à notre grille afin de mieux cerner l'incident. Dès lors, nous en avons senti ses limites car les informations que nous ne pouvions caser dans la grille nous semblaient dignes d'intérêt pour la compréhension de la situation ou du moins en avions-nous l'intuition. La gêne que provoquaient ces faits nous a incités pour cette nouvelle recherche à réfléchir aux limites de l'observation dans un cadre prédéfini. De plus, notre sujet relatif aux incidents pédagogiques, donc fortuits, nécessitait une méthode plus appropriée pour les observations des pratiques d'enseignement.

Nous avons ainsi abandonné la grille privilégiant une observation avec une prise de note parallèle. Dans l'objectif de saisir les comportements tels qu'ils apparaissent, nous nous sommes appuyés sur le concept de « scène ethnographique » de Wilcox (1982) repris par Vasquez (1992). Dans ce cadre, la séance de classe est considérée comme une « scène ethnographique » au cours de laquelle des « incidents pédagogiques » se produisent et perturbent le déroulement de la séance, dans le sens où ils dérèglent le fonctionnement habituel ou prévu par l'enseignant et amènent ce dernier à intervenir. Il s'agit le plus souvent d'épisodes de courte durée qui portent sur l'usage, la compréhension, l'acceptation des règles de vie dans ou hors de la classe. C'est sur ces incidents clés que nous nous penchons plus particulièrement et les traduisons sous forme de récits. Nous reviendrons plus en détail sur le déroulement des observations en classe et le passage aux récits.

De plus, la méthodologie des récits des pratiques envisagée, nécessite de nombreux aller-retours sur le terrain, (par le décalage temporel entre les observations et les entretiens avec les enseignants) ce qui a facilité grandement l'approche ethnographique.

2.2. Le recueil des données

2.2.1. Les observations

Nous pourrions distinguer deux types d'observation que nous avons pratiqué pour cette recherche : l'observation directe dans les situations de classe dans le sens d' « être témoin des comportements sociaux d'individus ou de groupes dans les lieux même de leur activité ou de leur résidence sans en modifier le déroulement ordinaire » (Peretz, 2004) et l'observation participante en interaction sociale avec le milieu. Si nous considérons la classification de Junker, cité par Peretz (2004), il y aurait quatre rôles pour l'observateur selon le degré de participation de celui-ci, classés entre autre selon le degré de participation de l'observateur à la situation étudiée, allant de l'observateur membre à part entière du groupe à l'observateur totalement extérieur. Nous nous situons plutôt dans le troisième rôle nommé « l'observateur participe ». Ce rôle est décrit de la manière suivante : « les activités de l'observateur sont rendues publiques dès le début et plus ou moins encouragées publiquement par les personnes étudiées, c'est intentionnellement qu'elles ne sont pas cachées » (Peretz, 2004, p.51). L'auteur ajoute que si le chercheur peut bénéficier d'une grande liberté pour recueillir les informations, ce n'est seulement qu'au prix d'une contrainte maximale sur son compte rendu. Nous divergeons sur ce point en défendant l'autonomie du chercheur, question qui relève aussi de la posture de ce dernier et des modalités de départ défendues lors de la négociation entre la demande et la commande de la recherche-intervention.

Dès lors, nous avons varié les échelles d'observation, ou des modes de découpage des objets en vue d'engendrer des connaissances spécifiques, les unes davantage portées sur les pratiques d'enseignement, les autres sur les pratiques collectives et nous distinguons les observations directes des pratiques lors d'incidents pédagogiques et l'observation participante qui concerne tous les autres moments.

L'ethnographie repose sur l'observation du terrain, mais elle n'est pas le seul outil de l'enquête, et si le chercheur-intervenant que nous sommes maintient une vigilance dans sa réflexivité lors de la phase d'observation, nous avons également varié les points de vue en les rapportant à des places différentes et en établissant des entretiens semi-directifs. Par ailleurs, nous avons également recueilli des traces telles que les circulaires internes, les comptes rendus, les feuilles de travail, les règlements, etc.

2.2.2. Les entretiens

L'observation reste le principal outil pour l'enquête de terrain, mais l'entretien est souvent un complément indispensable auquel nous avons eu recours. Ces entretiens ne sont pas isolés ni autonomisés de la situation d'enquête. Nous en avons effectué deux types, les premiers en lien direct avec les observations de classe *in situ*, en rapport avec la méthodologie du récit et donc uniquement avec les enseignants observés, les seconds en relation avec le projet « vie

scolaire » et le travail collectif, donc avec un public plus large. Ces deux types d'entretiens étaient semi-directifs.

Les entretiens, ont permis d'approfondir cette relation enquêteur/enquêté. Même si nous sommes restés un certain temps sur place, nous sommes amenés à partir et cette extériorité peut provoquer pour certaines personnes une envie de se confier ou de nous raconter des épisodes intimes de leur vie « Le sociologue qui mène des entretiens longs est un type particulier de confident : un confident qui disparaît une fois la confiance faite » (Lahire, 2005b, p.27).

Pour les deux types d'entretiens nous avons construit une grille³³ en nous défendant de nous y enfermer. L'une fondée sur l'incident et l'autre sur le projet « vie scolaire »³⁴. Pour cette dernière, nous nous sommes appuyés sur la grille proposée par Bernoux (2009).

La grille relative aux incidents a été construite à partir d'indicateurs déduits du pouvoir d'agir de Pastré (2011) et adaptée à notre contexte et problématique. Elle complète la narration de l'événement, et les informations apportées par cette dernière. Le chercheur guidait la narration de l'incident en s'appuyant sur les schémas narratifs quinaire, actanciel et psychologique (*cf infra*). La grille comporte les questions suivantes :

- Pouvez-vous me raconter ce qu'il s'est passé ?
 - (Après la narration)
 - Quels sont les buts (ou le but) visé(s) de votre intervention ?
 - Comment savez-vous que les buts ont été atteints ?
 - Sur quelles informations vous êtes-vous appuyé pour diagnostiquer la situation ? (informations auditives, visuelles, ...)
 - Qu'est-ce qui est important pour vous de savoir en faisant cela ?
 - Quels étaient vos attentes en agissant ainsi ?
 - Pensez-vous que ces attentes ont été atteintes ?
 - Dans quel état émotionnel étiez-vous à ce moment ? (au début de l'évènement, pendant et à la fin) échelle d'appréciation :
 - Enervé - Stressé - Impatient – Calme – Serein
 - Croyez-vous que cette action en valait la peine ? Pourquoi ?
 - Etes-vous satisfait de la façon dont vous avez géré l'évènement ? Pourquoi ?
 - Réagissez-vous souvent ainsi ? Pouvez-vous l'expliquer ?
 - Comment vous y prendriez-vous si vous aviez à gérer une situation similaire ?

Trame de l'entretien après la narration de l'événement et relative à ce dernier

³³ en annexe

³⁴ Les deux entretiens concernant les événements et le projet n'étaient pas proposés le même jour.

Ci-dessous un extrait³⁵ de la grille relative au projet « vie scolaire » et aux pratiques collectives relatives à l'ordre. Cette dernière a été établie et adaptée à partir des propositions méthodologiques de Bernoux (2009) pour l'analyse des organisations.

- Parlez-vous du projet de vie scolaire avec vos collègues ? A quels moments ? Où ? Quels collègues ? Quelle fréquence ?
- Echangez-vous à propos de vos pratiques pédagogiques ? Où, quand comment avec qui ?
- Echangez-vous avec vos collègues à propos de la gestion de l'ordre en classe ? A quels moments ? Où ? Avec quels collègues ?
- Quels sont les objets de vos échanges informels ? Avec qui ? Lieux ? Moments ?
- ...
- Avez-vous rencontré des problèmes en participant (ou pas) au projet de vie scolaire ?
- Si oui, lesquels ?
- Avec quelles personnes travaillez-vous le plus dans le cadre de ce projet ? A quels moments ? A quels endroits ?
- Avez-vous éprouvé des conflits avec d'autres personnes dans le cadre de ce projet ? Lesquelles ? Pouvez-vous expliquer pourquoi ?
- Qu'est-ce que la participation à ce projet vous apporte-t-elle ?
- Etes-vous satisfait d'y participer ?

Extrait de la trame d'entretien relative au projet « vie scolaire »

Nous nous sommes interrogés sur la validation ou non des récits des enseignants par ces derniers, et nous avons fini par nous rallier à la position de Lahire : si les réactions des enquêtés ne doivent pas laisser le chercheur insensible, « il ne peut être question *in fine* de laisser aux enquêtés le soin de trancher entre les "bonnes" les "mauvaises" interprétations, les interprétations " justes " et les interprétations " fausses " » (Lahire, 2005b, p.15). Ce sont les chercheurs qui valident les hypothèses et non les acteurs. Ainsi, nous avons soumis chacun des récits aux enseignants respectifs, qui dans la plupart des cas n'ont eu que des réactions de surprise ou amusée, voire critique envers eux-mêmes, mais aucun n'a posé des questions d'éclaircissement ou même remis en cause ce qui était écrit.

2.3. La recherche telle un origami

La métaphore du social « à l'état plié ou déplié » utilisée par Lahire (2005b) permet d'expliquer que la réduction du monde social n'empêche pas de prendre en compte sa complexité. Ainsi, la description d'objets macro, tels une institution, une culture, un mode de fonctionnement peut sembler très désindividualisée, désincarnée, alors qu'une multitude d'acteurs y sont impliqués. Par des reconstructions statistiques les chercheurs opèrent ainsi

³⁵ La grille complète se trouve en annexe

souvent des totalisations abstraites qui dépassent les individus tout en évitant les cas particuliers. De la sorte, les procédures statistiques désindividualisent les faits sociaux et livrent une version dépliée du social. Ce passage par l'abstraction semble pourtant nécessaire afin d'accéder au fait social en lui-même, libéré de toute singularisation, et par là même aux invariances ou régularités sociales. Toutefois, le monde social n'est pas extérieur aux individus, mais en interaction avec eux, et dans toutes ses nuances, d'où le fait d'en tenir aussi compte.

Il s'en suit que nous pouvons considérer que nous proposons une version dépliée à la fois des pratiques d'enseignement mais aussi des pratiques collectives, les premières à l'aide de procédures statistiques, les secondes par l'analyse stratégique. Mais nous pouvons aussi considérer que le fait de combiner les pratiques individuelles et les pratiques collectives de ces mêmes enseignants constitue un premier mouvement de « repliage » de ces dernières, ce qui amène à complexifier les premières versions dépliées en considérant que les individus ne sont pas réductibles à leurs pratiques, dans notre cas individuelles ou collectives, mais plutôt qu'ils sont définis par l'ensemble de leurs relations, engagements, appartenances et propriétés, passés et présentes (Lahire, 2005b).

D'autre part, l'enquête de terrain et les observations qui s'y intègrent, permettent non seulement d'envisager une approche qualitative mais aussi quantitative. En effet, l'enquête qualitative n'est pas incompatible avec le recours à des méthodes quantitatives, les données peuvent être reprises et codées dans des tableaux statistiques, ce que nous faisons. Notre travail se centre sur la comparaison des pratiques, des observations de variations, l'émergence de ressemblances, de dissemblances, et la tentative de construction de modélisation. Pour cela, les procédures statistiques nous sont d'une grande utilité.

2.4. Ethnographie et recherche-intervention

Enfin, dernier point que nous souhaitons aborder dans cette partie des principes méthodologiques : les rapports entre l'enquête ethnographique et la recherche-intervention. Nous voyons un point à éclairer, qui n'est sûrement pas le seul, mais qui nous semble intéressant à relever.

La spécificité du travail de terrain comme méthode d'enquête réside dans l'implication de l'enquêteur sur son site d'enquête. Nous avons déjà évoqué la posture du chercheur-intervenant, mais nous pouvons avancer ici que cette dernière semble, en certains points se recouper ou du moins se superposer avec celle de l'enquêteur ethnologue, notamment dans la bonne distance à adopter avec les acteurs entre le « trop proche » et le « trop éloigné ».

Les enjeux sont différents entre l'enquêteur ethnologue et le chercheur-intervenant, mais tous deux doivent effectivement rester très vigilants dans la gestion des relations avec les acteurs, sans se laisser embrigader par des clans ou des personnes plus influentes que d'autres, tout en restant attentif à déplacer leurs points de vue afin d'envisager les choses sous des angles

différents. Cependant dans les deux cas, la distance avec les acteurs varie selon les périodes, les moments de la recherche, les personnes et les enjeux.

Par ailleurs, la conception de la méthodologie, et donc de l'enquête est indissociable d'une conception de l'action, de la situation, de l'individu et du collectif. Pour notre part, nous l'avons déjà mentionné, nous défendons le modèle de l'homme pluriel de Lahire (2006) qui vit des expériences sociales hétérogènes et parfois contradictoires, tout comme nous nous appuyons sur la multidimensionnalité des pratiques enseignantes. Ainsi, l'ethnographe situe ses observations à l'intersection de ces différents groupes d'appartenance ou univers d'expériences. Dans notre cas, nous nous intéressons aux situations collectives relatives au projet et aux situations individuelles dans la classe et particulièrement à l'intersection de ces situations pour les enseignants.

Pour sa part, la recherche-intervention défend une double perspective : épistémique et transformative. Dans notre cas, le volet intervention concerne l'expérience collective des acteurs (par les réunions, le travail demandé, etc.) et modifie de la sorte leur univers collectif (en relation avec l'élaboration du projet). L'approche ethnographique, par le fait qu'elle observe l'interaction entre les deux univers (collectif et individuel) permet considérer si la modification dans l'un (le collectif du projet), a un effet sur l'autre (l'individuel en classe).

Ceci indique que dans notre cas, les deux approches ne sont pas incompatibles, ni d'un point de vue de la posture du chercheur, ni d'un point de vue des perspectives des acteurs.

2.5. Démarche générale du volet recherche

Le schéma ci-dessous illustre la dynamique que nous avons mis en œuvre pour produire une intelligibilité sur les relations entre les pratiques d'enseignement lors des incidents pédagogiques et les pratiques collectives d'élaboration du projet « vie scolaire ». Cette dynamique a pour finalité de produire une focalisation progressive sur les phénomènes étudiés : une focalisation sur un des aspects du contexte à travers l'identification des relations de pouvoir entre les acteurs au cours de l'élaboration du projet et une focalisation plus précise à travers l'identification de tendances quantitatives entre variables préalablement définies concernant les pratiques d'enseignement.

Les deux types d'études empiriques entreprises sont complémentaires et interdépendantes dans notre démarche de recherche. Les connaissances inférées à partir des résultats obtenus dans l'étude des pratiques collectives sont croisées avec celles obtenues dans l'étude des pratiques individuelles. Nous vérifions alors si un changement de pouvoir dans les pratiques collectives au sujet de l'élaboration du projet chez les enseignants qui y participent induit une évolution au niveau du pouvoir d'agir de ces mêmes enseignants au cours des pratiques d'enseignement lors d'incidents pédagogiques.

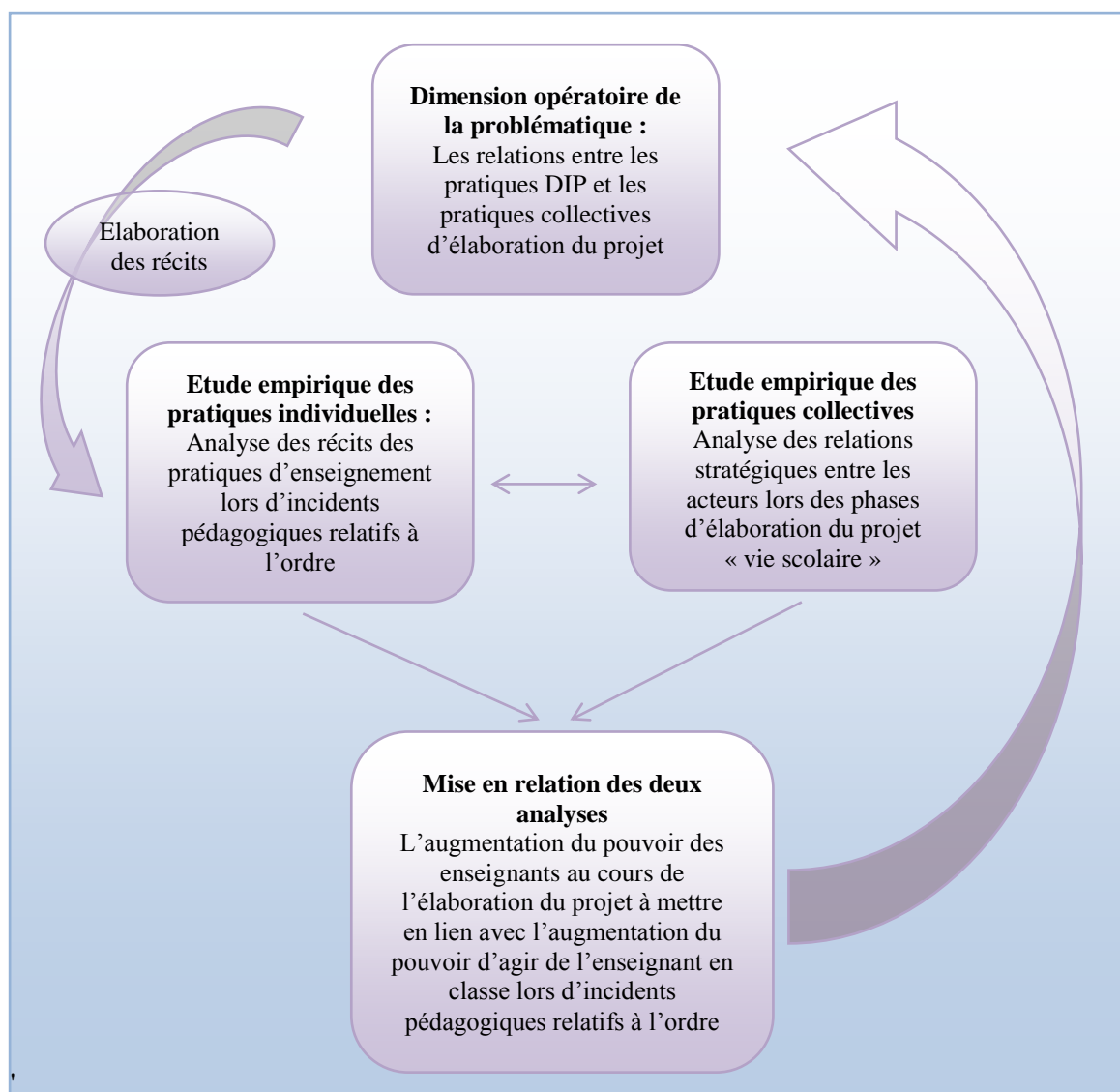


Schéma 16 : Démarche générale du volet recherche

3. Traitement de données pour l'étude des pratiques collectives

Pour étudier les dynamiques de coordination des acteurs dans la mise en œuvre du projet « vie scolaire », nous avons mobilisé l'approche stratégique des organisations (Crozier et Friedberg, 1977). Cette théorie, présentée *supra* appréhende l'organisation comme un construit humain, et nous permet d'analyser comment s'élaborent les actions collectives à partir des comportements et des intérêts individuels des acteurs. L'acteur s'intègre dans un ou plusieurs systèmes d'action et agit en vue d'améliorer sa situation dans l'organisation ou maintenir sa capacité d'agir, qui dépend de celles des autres.

Pour le traitement des données recueillies à partir des observations et des entretiens, nous avons construit une grille d'analyse comportant plusieurs niveaux (Bernoux, 2009) qui permet

de décrire l'organisation autour du projet « vie scolaire » en termes de système interdépendant.

3.1. La grille d'analyse

Avant toute chose nous tenons à préciser que cette grille n'a été construite qu'*a posteriori* pour l'analyse des données et non pour le prélèvement des données de l'enquête. La connaissance du fonctionnement informel de l'organisation demande beaucoup de temps, d'observation d'une part, et d'autre part, un temps est également nécessaire à la compréhension des phénomènes observés. Proposée par Bernoux (2009), cette grille s'appuie sur les concepts de l'analyse stratégique.

Dans un premier temps, il est nécessaire de décrire l'environnement dans lequel se situe la recherche en partant d'une description générale, pouvant inclure un historique, vers les secteurs ou les services plus ciblés. Bernoux (2009) suggère de décrire l'organisation à la fois à partir des règles formelles instituées par la hiérarchie, mais aussi à partir des règles informelles pratiquées par les acteurs. L'objectif étant de décrire l'organisation, en termes de systèmes interdépendants. Pour cela, la liste des acteurs est requise, sachant que les acteurs ne sont pas forcément des personnes physiques individualisées, un service, un groupe ou une équipe peuvent aussi « être un acteur ». Ensuite, il convient de repérer les relations entre les acteurs et leurs alliances qui constituent les systèmes d'action concrets (SyAC). Enfin, le chercheur devra tenter de définir les objectifs et les enjeux de chacun des acteurs repérés.

La mise en forme se traduit par la construction d'un tableau, sachant qu'il reflète la situation à un temps donné, d'où, pour notre étude la nécessité de construire plusieurs tableaux correspondants aux différents moments de l'analyse. Nous avons ensuite rempli le tableau à l'aide de nos données, certaines cases sont plus détaillées que d'autres, les informations n'étant pas équivalentes pour tous les acteurs répertoriés.

Nous avons ainsi listé :

- les acteurs qui participent au projet « vie scolaire »,
- les objectifs et les missions de ces acteurs, ce sont les buts que les acteurs se donnent à atteindre
- leurs enjeux, soit, ce que l'acteur peut s'attendre à gagner ou à perdre dans l'action qu'il entreprend, leurs atouts et handicaps,
- leurs relations avec les autres acteurs
- les contraintes contextuelles.

Acteurs	Objectifs/ missions	Enjeux prioritaires	Atouts Handicaps	Relations avec les autres acteurs	Contraintes contextuelles

Tableau 1 : Grille d'analyse : les enjeux individuels des acteurs

Le traitement des données pour l'étude des pratiques d'enseignement est développé dans le chapitre qui suit à travers la spécificité du choix des récits des pratiques.

Chapitre 7

Les récits des pratiques

« Innombrables sont les récits du monde », ainsi débute le livre de Roland Barthes : « Introduction à l'analyse structurale des récits » (Barthes, 1966). Effectivement, les formes narratives sont omniprésentes dans la vie quotidienne, de l'histoire racontée le soir aux enfants, aux fables, paraboles, récits des journaux, romans, aux pièces de théâtre et ce depuis bien longtemps. Si Bruner (2002) s'interroge à partir de quand *Homo sapiens* se raconte des histoires, Adam (1984) ajoute que ces dernières ont toujours ponctué nos existences. De même notre « Histoire » des hommes peut s'inscrire également dans cette énumération, Ricœur (1983, 1984, 1985) établissant une correspondance étroite entre le récit de fiction et le discours que les hommes portent sur leur propre histoire. A notre tour, nous nous penchons sur le récit et proposons une méthodologie inédite pour l'étude des pratiques d'enseignement. Après avoir circonscrit le terme de récit dans un premier temps, et présenté quelques logiques internes à ce moyen de rendre compte des actions, nous nous interrogerons sur la manière dont il peut servir à décrire ou comprendre l'humain spécifiquement dans les sciences humaines et en sciences de l'éducation en particulier. Nous terminerons en décrivant en détail la méthode utilisée dans ce travail de recherche.

1. Pratiques et récits

1.1. Du texte à l'action³⁶ ou du discours au récit

1.1.1. L'intrigue : médiateur entre événement et histoire

Il n'existe pas *a priori* de définition canonique du récit, mais il est en général convenu que pour composer un récit deux types d'éléments importent : des éléments descriptifs et une intrigue ou « mise en intrigue » pour reprendre les mots de Ricœur (1986).

L'art de la narration est dans un premier temps celui de la description, quel que soit le type d'ouvrage : description des lieux, des personnages, rapporter les faits, etc. Bruner (2002) ajoute que tout récit a besoin d'une distribution des personnages et de la présomption de l'existence de l'ordinaire et du conventionnel dans un certain monde. Ensuite, le récit commence quand apparaît une brèche dans l'ordre des choses auxquelles nous nous attendons ; il se noue alors autour d'une intrigue qui « fait passer des types reçus de la tradition, à des récits probables » (Ricœur, 1983), ou d'une péripétie. La mise en intrigue « consiste principalement en la sélection et dans l'arrangement des événements et des actions racontées, qui font de la fable une histoire « complète ou entière », ayant commencement, milieu et fin » (Ricœur, 1986, p.16). Quant à la péripétie, étymologiquement, ce mot vient du grec « *peripeteia* », « qui tombe autour, qui tombe sur » lui-même dérivé de « *peripiptein* », « survenir ». En général, cela désigne dans un poème épique, un roman, une pièce de théâtre un événement qui change la situation. Le mot péripétie est également synonyme d'incident (du latin *incidere*), et sert à désigner tous les changements de l'action. L'ensemble des péripéties constitue donc l'intrigue. Ainsi, le récit se noue autour d'une intrigue, qui peut être une énigme à résoudre, un projet à accomplir ou simplement une action à réaliser, laquelle donne sens au récit en articulant les parties avec le tout, l'événement et l'histoire.

1.1.2. L'herméneutique de Ricœur

Dans notre travail, nous distinguons l'utilisation du récit en tant « qu'histoire » à écouter et la mise en récit, laquelle nous intéresse plus particulièrement et spécifiquement le lien entre le récit et l'action, défendu dans les travaux de Ricœur (1977).

En effet, dans nombres de ses écrits et particulièrement dans la trilogie « Temps et Récit » (Ricœur, 1983, 1984, 1985) Ricœur interroge les rapports qui existent entre temps vécu et temps narré et s'intéresse à la relation de la narration à la réalité. Il affirme en effet qu'il « existe entre l'activité de raconter une histoire et le caractère temporel de l'expérience humaine une nécessité qui n'est pas purement accidentelle » ; c'est ainsi que « le temps devient temps humain dans la mesure où il est articulé sur un mode narratif, et que le récit atteint sa signification plénière quand il devient une condition de l'existence temporelle » (Ricœur,

³⁶ En référence au titre de Ricœur (1986)

1983, p. 105). Il argumente, en effet, le fait que l'action humaine est un « quasi-texte » qui « acquiert une autonomie semblable à l'autonomie sémantique d'un texte » (Ricœur, 1977, p.139). Ricœur poursuit en précisant que le texte, tout comme l'action a dès lors la possibilité d'être lu de multiples façons. Ainsi, avec pour référence le cercle herméneutique, il ajoute qu'interpréter un texte, c'est aussi interpréter les actions dont le texte rend compte. Cette homologie s'accomplit par le biais de 3 moments de la mimésis (triple mimésis), cette dernière renvoie au processus actif d'imiter ou de présenter l'action. L'argument consiste à construire la médiation entre temps et récit en démontrant le rôle médiateur de la mise en intrigue dans le procès de la mimétique.

Les trois plans d'interprétation successifs et complémentaires du récit sont les suivants :

- La *mimesis 1* renvoie à l'expérience pratique, elle concerne le vécu des acteurs. Elle renvoie à la précompréhension du monde du récit et de l'agir humain, c'est-à-dire sa mise en scène par des événements singuliers et indépendants.
- La *mimesis 2* renvoie à l'interprétation des événements indépendants comme un tout organisé et prenant sens à partir de la mise en intrigue, qui est l'opération de configuration du récit. Elle représente le moment pivot de l'analyse des récits et permet une médiation entre la *mimesis 1* et la *mimesis 3*.
- La *mimesis 3* ou reconfiguration par la réception de l'œuvre du texte, correspond à l'interprétation proprement dite dans la propre expérience du destinataire du récit. Elle renvoie à la temporalité de la lecture.

La *mimesis 2* a une fonction de médiation et permet de transformer un « signifiant » en signifié », pour cela elle est médiatrice à trois titres :

- 1) elle fait d'abord médiation entre des événements ou des incidents individuels et l'histoire en les organisant dans une totalité intelligible.
- 2) Elle compose ensemble des facteurs hétérogènes tels des individus, des buts, des moyens, des interactions, des résultats attendus, ...
- 3) Comme synthèse des deux dimensions temporelles : la dimension épisodique du récit qui caractérise l'histoire en tant que fait d'événements et la dimension configurante fait d'événements conséquents.

Par conséquent, la mise en récit permet au destinataire comme à celui qui le produit de percevoir les relations de détermination présentes dans la situation narrée. La configuration permet de passer de la juxtaposition d'événements indépendants à l'organisation de ces derniers qui prennent alors sens dans une relation de « signifiant » « signifié ». Le récit va ainsi être moteur dans la compréhension des événements et c'est sur cette opération, à l'instar de Pastré (1999), que nous nous appuyons pour étudier les pratiques d'enseignement.

1.1.3. Le récit à la portée de tous

La psychologie culturelle s'est intéressée également aux récits et Bruner (1997, 2002, 2008) a de son côté alimenté de nombreux travaux sur le lien entre récit et action. Il défend que nous possédons tous une « capacité narrative » par laquelle nous donnons du sens à ce qui s'est produit, se produit ou pourrait se produire, il ajoute aussi que cette aptitude est un outil qui permet de donner forme à la réalité en racontant des histoires. De fait, l'activité de raconter les histoires est indispensable à l'homme (Bruner, 2008). En effet, ajoute l'auteur, raconter des histoires est universel, tout comme ces éléments constitutifs, même s'ils sont locaux, les récits illustrent quelque chose de général.

Le récit serait un mode complémentaire au mode discursif pour coder les expériences, les organiser et communiquer le savoir. De plus, il constitue dans la culture humaine le principal support de la construction et de la transmission du sens. En mettant en ordre un ensemble de données, la narration structure le temps ; raconter son expérience par le récit devient un moyen de ressaisir ce dernier. Bruner (2002) explique que c'est la traduction dans les conventions du récit qui font convertir l'expérience individuelle en une monnaie collective. Ainsi, les récits font partie de la culture, d'un fond commun de mythes, de contes populaires, d'un « sens commun », et ces derniers s'articulent autour d'une dialectique entre les normes attendues et les transgressions possibles. Il ajoute : la forme de l'expérience construite est la forme narrative.

Par conséquent, par l'universalité des récits, se créent des liens narratifs entre les personnes qui permettent de nous comprendre entre membres d'une même communauté. Si nous revenons à notre problématique, nous pouvons avancer que chacun d'entre nous est apte à raconter un événement, de donner sens et forme au monde qui nous entoure et à la partager avec autrui.

1.1.4. Les récits professionnels en sciences de l'éducation

Depuis quelques années, les récits apparaissent dans des méthodologies de sciences sociales et sciences humaines, de la psychologie au management. A l'origine dans le champ de la recherche en sociologie, dans le cadre de l'Ecole de Chicago, les « récits de vie » se sont construits en réaction au positivisme scientifique ambiant. Depuis les années 70 récits de vie et biographies individuelles se sont développés (Legrand et Pineau, 1993) mais nous ne développerons pas plus cet aspect des récits car notre recherche s'en différencie. De façon distincte, nombre de recherches se développent dans la gestion et l'analyse narrative des organisations ou story telling où cette méthodologie devient une référence collective et un guide pour l'action (Christian, Boudès, Giroux, ...). Dans ce paragraphe nous ne nous consacrerons qu'aux recherches en Sciences de l'Education ayant recours aux récits et nous constatons que peu d'études utilisent le récit professionnel afin qu'il soit fécond dans une finalité d'apprentissage. Nous citerons toutefois deux recherches récentes qui ont attiré notre attention.

La première menée par Desgagné (2005, 2010) s'intéresse aux pratiques enseignantes et propose une typologie de différents récits obtenus par des enseignants. Ces récits ont pour sujet des interventions professionnelles choisies par les enseignants dans une visée d'apporter des informations au sujet de leurs pratiques, de porter un enseignement et d'analyser le savoir-agir de ces professionnels. Les récits exemplaires, nom donné par l'auteur, s'ancrent dans une situation problème spécifique, qui est significative pour l'enseignant dans son parcours professionnel ; d'où l'idée d'exemplarité. L'objectif principal est de légitimer ce savoir d'expérience.

Dans la seconde, Beaujouan et Daniellou (2012) et Beaujouan (2011) étudient la contribution de récits professionnels dans une formation d'ergonomes. Comment et à quelles conditions, et par quels processus les récits professionnels rapportés aux étudiants, « l'expérience d'un autre », suscitent un point d'intérêt et une accroche à la formation. L'exploitation du récit par les étudiants destinataires y est envisagée à l'intersection du « monde du récit raconté » et du « monde des actions de l'auditeur ». La réflexivité apparaît comme étant un enjeu professionnel important qui est favorisée par le récit. Objectif : apprendre un métier.

Dans la première recherche les récits ont pour finalité de servir de typologie pour la formation des enseignants ; ce sont des outils co-construits par l'enseignant et le chercheur. (Les récits initiaux ont été transformés pour construire la typologie). Dans la seconde, les récits ne sont pas émis par les étudiants mais par les formateurs qui s'en servent comme un support pour l'apprentissage. Dans ces deux recherches le récit n'est finalement pas produit par le « formé », mais par une tierce personne. Il participe néanmoins à un certain type d'apprentissage, mais qui ne relève pas de l'élaboration de celui-ci. Dans notre cas, et c'est ce que nous développons ci-après, le récit est élaboré par l'enseignant ; c'est un des points forts que nous défendons, le récit comme processus.

1.2. L'analyse du récit et les schémas narratifs

La narratologie est la discipline qui étudie les techniques et les structures mises en œuvre dans les récits, elle est née en 1928 avec l'ouvrage « Morphologie du conte » de Vladimir Propp qui développait une grammaire du récit. Elle s'intéresse aujourd'hui plus à la communication entre le lecteur et l'auteur qu'à la forme structurale des textes (Adam et Revaz, 1996). Concernant l'analyse du récit, nous distinguons deux grands courants théoriques qui se complètent :

- la narratologie structurale à base de sémiologie et de sémantique.

Elle propose de définir le récit à partir d'une organisation interne toujours identique et a surtout été développée à partir des travaux de Propp (1970), Todorov (1966) et repris par Brémond (1973) Greimas (1966), et Barthes (1966) principalement.

- la narratologie contemporaine à base de théorie littéraire ou de théorie du discours.

Elle a montré les limites du modèle structural trop généralisateur mais s'attache à dialoguer avec cette narratologie « classique ». L'accent est mis sur l'inscription du sujet dans son

discours ou la communication entre le lecteur et l'auteur. Le récit ne peut être seul, il implique ce qu'Eco appelle une « coopération interprétative » (1985) implicite entre le narrateur et le lecteur (Les principaux auteurs sont : Bakhtine, 1981 ; Eco, 1985 ; Ricœur, 1983, 1984, 1985 ; Genette, 1972).

Dans notre recherche, nous nous situons à l'interface de ces deux approches en nous appuyant sur trois schémas narratifs distincts. La notion de schéma narratif a été développée dans les années 1970, et elle correspond à un découpage d'un récit en une suite de séquences organisées et stéréotypées. A partir des travaux de Propp, Todorov, et Greimas, deux modèles d'analyse sont proposés : l'un s'attachant à l'aspect chronologique du texte, l'autre aux actions des personnages. Un troisième propose un modèle psychologique de la structure des récits.

1.2.1. Le schéma narratif quinaire

Le schéma narratif quinaire est un schéma de construction du récit utilisé initialement pour décrire la structure élémentaire des contes. Ce schéma s'inspire essentiellement des recherches de Propp sur les contes qui avaient abouti à une liste de 31 fonctions et 7 personnages principaux et des travaux structuralistes de Larivaille (1974) qui font suite à ceux de Brémond et Greimas. Le modèle proposé, connu sous le nom de « schéma narratif quinaire » est une analyse séquentielle qui découpe le récit en une suite de 5 étapes chronologiquement invariables :

- une situation initiale qui présente les éléments nécessaires à la mise en route du récit. Elle offre un certain équilibre.
- une perturbation (provocation, détonateur), élément déclencheur ou mise à l'épreuve du héros. Elle modifie la situation initiale et rompt l'équilibre.
- une phase d'action(s) qui correspond aux éléments provoqués par la perturbation ainsi que les actions entreprises par le héros pour atteindre son but.
- une résolution qui met un terme aux actions et peut entraîner réussite ou échec.
- une situation finale se traduisant par un nouvel équilibre, c'est la fin du récit.

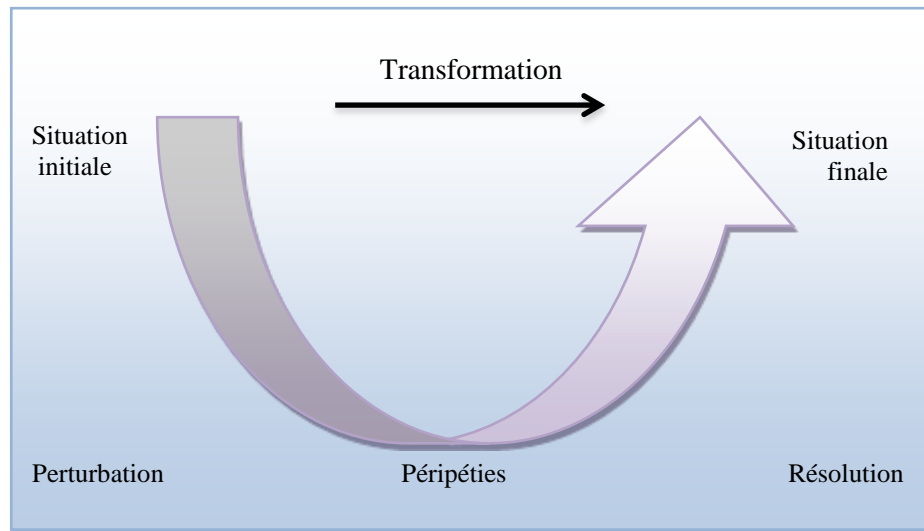


Schéma 17 : Schéma narratif quinaire (adapté de Reuter, 2000)

Toute intrigue se présente comme le passage d'un état à un autre : entre la situation initiale et la situation finale il s'est produit une transformation. Mais le schéma narratif quinaire est loin d'être le seul disponible dans la littérature narrative, et Brémond (1973) propose de réduire à 3 phases ce schéma quinaire : une situation initiale, une phase d'action, une situation finale.

1.2.2. Le schéma narratif actanciel

Le schéma actanciel rassemble l'ensemble des rôles (les actants ou les protagonistes) et des relations qui ont pour fonction la narration d'un récit, par acte. Il a été créé par Greimas en 1966. Ce schéma fait apparaître le récit comme la mise en œuvre de deux structures interdépendantes : le modèle actanciel dans lequel le récit est une quête destinée à combler un manque et le modèle fonctionnel en trois temps : situation initiale, transformation et situation finale.

Le parcours narratif devient alors la réalisation d'un projet qui amène le protagoniste (le sujet) à subir plusieurs épreuves pour obtenir l'objet de sa quête. Lors de cette recherche, l'adjuvant aide le sujet dans ses efforts tandis que l'opposant a pour tâche d'y faire obstacle. La quête est commanditée par un destinataire, au bénéfice d'un destinataire. D'une façon générale, tous les personnages qui tirent profit de la quête sont les bénéficiaires. De plus, les actants sont situés par Greimas sur trois axes qui les relient de façon significative :

- Le sujet-objet : représente l'axe du désir ou du vouloir qui correspond à la quête.
- Le destinataire-destinataire : représente l'axe de la communication
- L'adjuvant-opposant : représente l'axe du pouvoir et de la lutte.

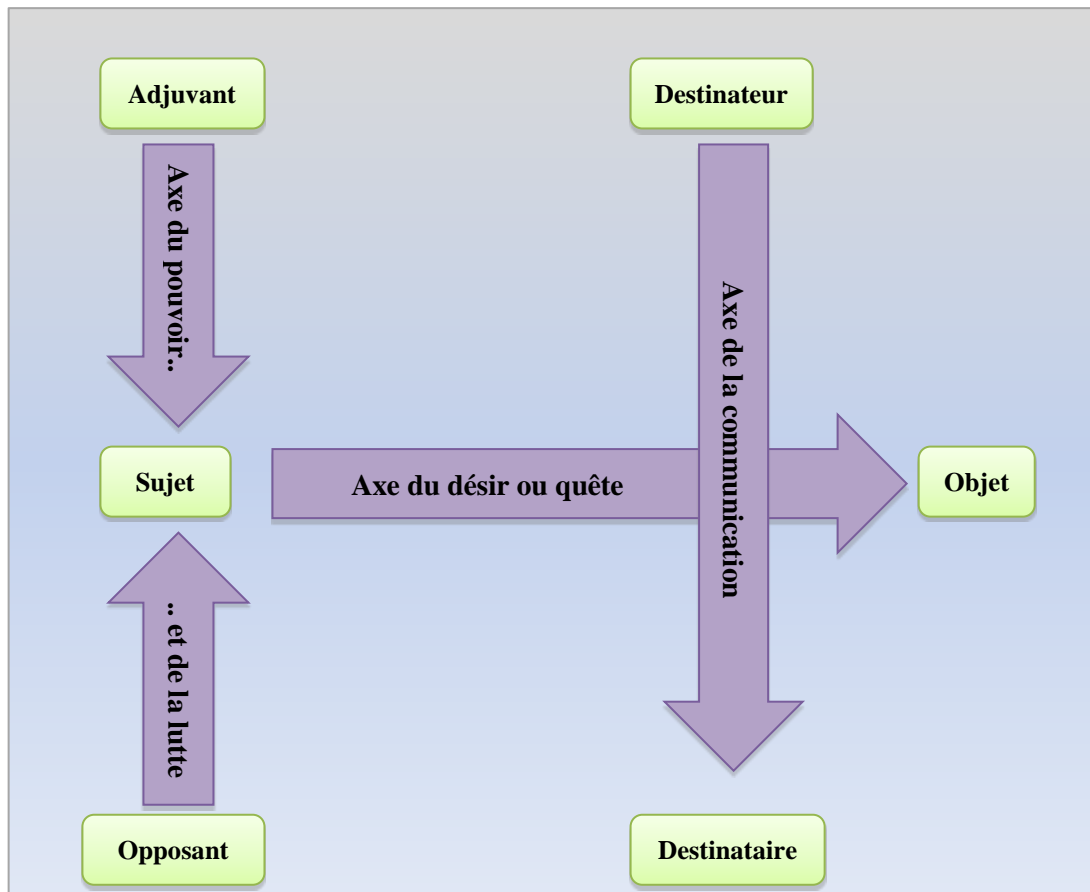


Schéma 18 : Schéma narratif actantiel

1.2.3. Le schéma narratif psychologique

Les recherches Anglo-Saxonnes ont conduit Stein et Glenn (1979) à l'élaboration d'un modèle psychologique de la structure des récits. Ils ont conçu une grammaire des récits qui comporte deux parties importantes : le cadre du récit et le ou les épisodes.

Le cadre présente le(s) personnage(s), leur(s) caractéristique(s) et les situe dans un environnement. Le cadre est présenté avant qu'il ne se passe quelque chose.

Les épisodes sont des séquences entières, plus ou moins indépendantes les unes des autres. Ils trouvent leur origine dans un événement déclencheur, ou perturbation, qui est habituellement considéré comme une action qui vient changer l'environnement du personnage principal. Cet événement initie une réponse souvent mentale, qui comprend tous les types de réponses émotionnelles chez le personnage principal qui échafaude alors un plan pour dépasser ce déséquilibre psychologique. Cette phase, généralement implicite dans les récits, doit être inférée par le lecteur. Le corps du récit est consacré aux actions qui correspondent à l'application du plan échafaudé et dont les conséquences sur l'environnement, la situation et les autres personnages constituent le résultat (Fayol, 1985).

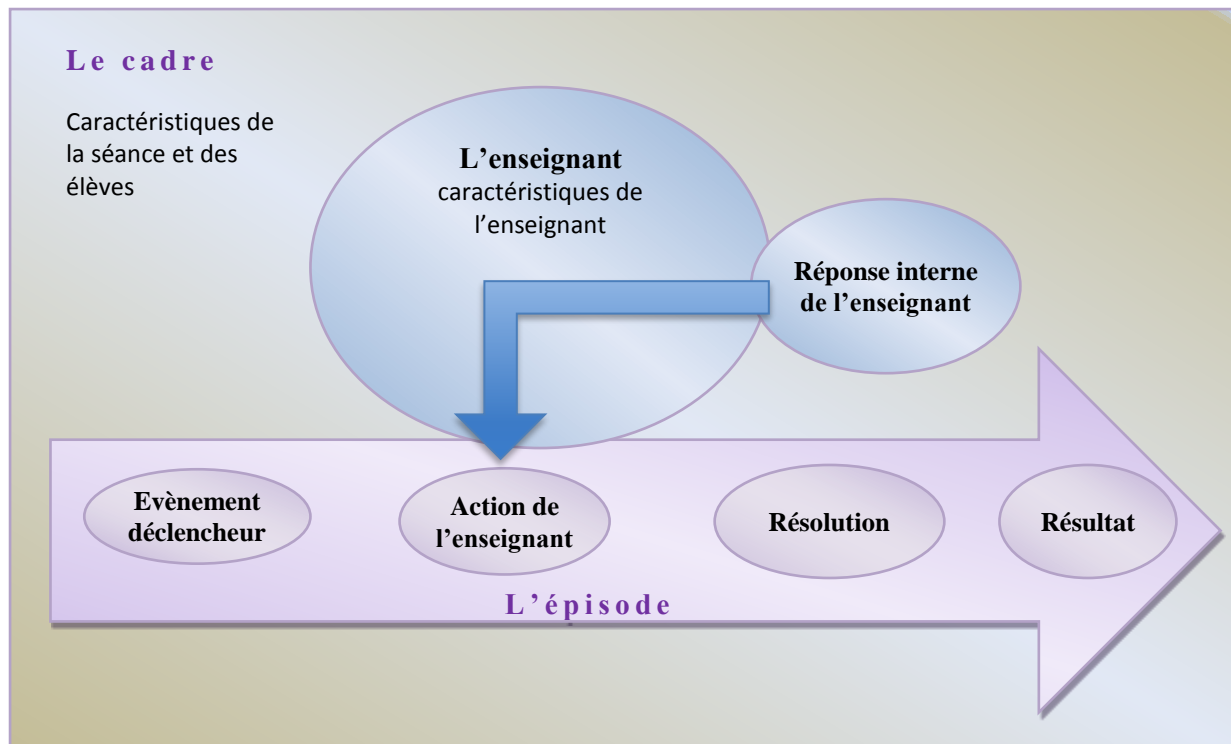


Schéma 19 : Schéma narratif psychologique

1.2.4. Les schémas narratifs dans notre recherche

A partir de ces trois schémas narratifs et les points de vue narratifs de Todorov présentés plus haut, nous proposons 3 récits qui permettent de prendre en compte la double lecture des pratiques :

- Le récit de l’observateur ou récit « du dehors ». Il décrit le contexte, l’événement, ou incident clé, tout en s’appuyant sur le schéma quinaire qui permet de découper les étapes chronologiques ainsi que les liens de conséquences entre elles. Il met en évidence la transformation entre la situation initiale et la situation finale.
- Le récit de l’enseignant ou récit « avec ». Il décrit les relations entre les acteurs et s’appuie sur le schéma actanciel. L’enseignant relate l’objet de sa quête et comment il l’a vécue.
- Les pratiques en récit qui correspond à l’articulation des deux premiers récits. C’est la vision « par derrière ». Il s’appuie sur le schéma narratif psychologique et décrit le cadre et le contexte de l’action dépendants du schéma quinaire et du schéma actanciel.

1.3. L’objet de l’observation et de la narration

1.3.1. Des événements aux incidents

Comme mentionné *supra*, nous considérons dans un premier temps la classe comme une « scène ethnographique », expression issue de Vasquez et Martinez (Vasquez et Martinez,

1990, p. 289) reprise par Marchive (2003). Ces auteurs lui attribuent un double sens à la fois spatial et temporel. En effet, le mot « scène » a la particularité de représenter à la fois l'endroit (du théâtre à l'origine) où jouent les acteurs, mais aussi le découpage d'une action théâtrale ou cinématographique. Ainsi, dans un deuxième temps, la scène ethnographique est une séance. Marchive remarque que la métaphore théâtrale, utilisée également chez Goffman (1992), permet de définir la scène ethnographique « comme un épisode, particulier de la vie scolaire présentant sa propre unité de temps, de lieu et d'action, mais indissociable de l'ensemble du jeu scolaire » (Marchive, 2003, p.30). De la sorte, la scène permet de saisir les activités, les rôles des protagonistes, les règles sous-jacentes et les stratégies utilisées. Nous distinguons ainsi la scène ethnographique de la séance en général et la scène ethnographique comme épisode particulier que nous nommons « événement » au cours duquel surviennent un ou plusieurs « incidents ».

Il est temps de clarifier notre vocabulaire et de distinguer les termes que nous utilisons tout au long de ce travail. Ainsi :

- Par **événement** nous signifions : tout ce qui se produit, tout fait qui s'insère dans la durée, incident, fait raconté ou mis en action. Son origine étymologique vient de « ce qui arrive » (Centre Nationale de Ressources Textuelles et Lexicales).

Ce terme prend chez Ricœur (1986) un double sens, il ne se limite pas à une occurrence, mais est aussi une composante narrative. De plus, cet auteur ajoute qu'un événement est tel un discours dans le présent, produit par une personne qui se réfère à un monde qu'il prétend décrire, exprimer ou représenter. Dans ce sens, l'événement c'est « la venue au langage d'un monde par le moyen d'un discours » (*ibid*, p.116). Enfin, Ricœur ajoute que le discours a un interlocuteur auquel il est adressé. Cette définition de l'événement correspond parfaitement à ce que nous demandons de rapporter aux enseignants lors des entretiens : faire éclater le monde de l'auteur, soit leur monde sous une forme narrative.

- Par **incident** nous entendons « Petit événement fortuit et imprévisible, qui survient et modifie le déroulement attendu et normal des choses, le cours d'une entreprise, en provoquant une interruption ressentie le plus souvent comme fâcheuse. ». Son origine vient du latin *incidere* « tomber dans ou sur, venir par coïncidence » (Centre Nationale de Ressources Textuelles et Lexicales).

De la sorte nous incluons l'incident dans l'événement, en termes de durée il est moins long et vient perturber le second. Dans notre cas, au sein de la scène ethnographique de la séance nous déterminons trois incidents clés (que nous nommons incident) circonscrits dans trois événements distincts. La quantité de trois incidents nous semblait sage, ni trop ambitieuse, ni

trop peu. Il s'est cependant avéré que lors de certains cours nous en avons relevé moins de trois ou qu'au contraire nous en avons plus.

1.3.2. Le choix de l'incident

A présent que nous avons défini et circonscrit notre objet d'observation dans le temps et l'espace, sa spécificité liée à la classe et à notre sujet de recherche étant spécifiée dans la problématique, nous nous interrogeons sur le choix par le chercheur de ces incidents lors des observations.

La question du choix des incidents à retenir par le chercheur à la fois dans la classe et ensuite le choix des incidents dans le corpus (il est arrivé qu'il se passe plus de 3 incidents dans un cours) relèvent de sa liberté de chercheur en fonction de ce qui peut lui sembler « digne d'intérêt » pour son étude. Toutefois, penser que certains cas sont préférables à d'autres dans le sens où ils présentent une façon de faire plus lisible ou plus éclairante en fonction de ce que l'on cherche n'est pas forcément une volonté de manipuler les lecteurs à partir du moment où le chercheur s'explique ; « faire comprendre n'est pas faire accepter » (Weisser, 2014, p.77).

De cette façon, nous avons cherché à relever les incidents ni trop longs, ni trop courts, (entre 2 et 4 minutes), qui mettent en jeu l'enseignant et un ou plusieurs élèves. Nous avons également été attentif à ce que les incidents soient bien inscrits au sein d'événements repérables et identifiables comprenant un début, un milieu et une fin. Cette exigence nous a incitée à observer parfois plusieurs fois d'affilée un enseignant, ne trouvant pas d'incidents « intéressants » pour notre corpus.

2. Méthodologie d'observation des situations pédagogiques

2.1. La démarche du récit des pratiques

Avant toute chose, il nous paraît essentiel de rappeler que la méthodologie choisie par le chercheur est étroitement liée aux choix théoriques et épistémologiques et nous défendons une démarche « scientifiquement valide » (Savoie-Zajc 2004). Ainsi, elle ne peut être réduite à la collecte des données et au traitement et à l'analyse de ces dernières. Dans notre démarche et selon nos aspirations épistémologiques, nous avons de ce fait pris le parti d'étudier les pratiques dans leur dire et dans leur faire. Ainsi, à l'instar de Pastré (1999, 2011), nous défendons le lien entre la mise en intrigue, ou narration d'un incident et l'intelligibilité de la situation permettant de mettre à jour à la fois les connaissances du sujet sur la situation singulière et la compréhension de celle-ci. De la sorte, avec pour référence les 3 schémas narratifs présentés plus haut et les points de vue narratifs, nous proposons 3 récits :

- Le récit de l’observateur ou récit « du dehors ». Il décrit le contexte, l’événement, ou incident clé, tout en s’appuyant sur le schéma quinaire qui permet de découper les étapes chronologiques ainsi que les liens de conséquences entre elles. Il met en évidence la transformation entre la situation initiale et la situation finale.
- Le récit de l’enseignant ou récit « avec ». Il décrit les relations entre les acteurs et s’appuie sur le schéma actanciel. L’enseignant relate l’objet de sa quête et comment il l’a vécue.
- Les pratiques en récit qui correspond à l’articulation des deux premiers récits. C’est la vision « par derrière ». Il s’appuie sur le schéma narratif psychologique et décrit le cadre et le contexte de l’action dépendants du schéma quinaire et du schéma actanciel.

La démarche, à proprement parler, se déroule en 4 phases que nous illustrons ci-dessous par un exemple de notre corpus.

2.1.1. L’observation et son relevé

La première phase commence par l’observation de l’enseignant en classe et le repérage des incidents clé au cours de la séance, qui correspondent à des échanges entre l’enseignant et un ou des élèves à propos de l’ordre en classe. A partir de l’observation, des relevés ethnographiques et de l’enregistrement audio du cours, nous retranscrivons littéralement l’ensemble des événements qui nous semblent intéressants pour notre recherche : ce sont les relevés d’observation.

Pour cela les scènes ethnographiques mentionnées ci-dessus sont écrites sous formes de vignettes que l’on retrouve sous différentes appellations comme « vignettes étalon », « vignettes ethnographiques » ou encore « vignettes d’ancrage ». En sciences sociales, les vignettes sont utilisées pour désigner une description fictive soumise à un individu auquel on demande de réagir. Les premières utilisations de ces vignettes remontent aux années 1950 avec des travaux en anthropologie, psychologie et sociologie, mais également en droit et en sciences de l’éducation (Dourgnon et Lardjane, 2007). Les vignettes peuvent être soumises à un groupe d’individu ou un seul individu, réparties aléatoirement ou non. Cette méthode, relativement récente nous permet de comparer dans un premier temps le regard du chercheur et celui de l’enseignant et dans un second temps de comparer les vignettes d’un même enseignant entre elles et même les vignettes de plusieurs enseignants. Ces vignettes, qui représentent les incidents clés, servent de base à la rédaction du récit de l’observateur mais sont également le support lors de l’entretien entre l’enseignant et le chercheur et servent donc aussi à l’enseignant lors de la narration de l’incident. Ci-dessous, un exemple de relevé d’observation.

Relevé d'observation

lundi 25 novembre 2013 – 1ères Agro

Evénement 5

5'10

- on utilise souvent ces abréviations : NG, NM (enseignant)
- tu manges mercredi, t'es là ? oui ? (Elève 1)
- non ! (Elève 2)
- on utilise souvent ces abréviations : NG, NM ; nord géographique, nord magnétique... (enseignant)
- tu finis à quelle heure ? (Elève 1)
- C'est quoi le nord réel ? (enseignant)
- à midi ! midi ! (Elève 3)
- Aurélien, tu manges mercredi ? tu dors ? Non ? (Elève 1)
- non ! (Aurélien)
- Est-ce que tu peux refaire ici... (enseignant)
- jean tu manges, tu dors ? (Elève 1)
- je pète et je dors ! (Jean)
- jean ! va péter dehors ! (enseignant)
- il me demande si je mange et je dors, je mange et je dors ! (Jean)
- je ne vois pas le rapport avec le cours... (enseignant)

Exemple de relevé d'observation

2.1.2. Le récit de l'observateur

A partir du relevé précédent, le chercheur met en récit cet événement en s'appuyant sur le schéma narratif quinaire, c'est le récit de l'observateur. Cette écriture s'établit avant l'entretien avec l'enseignant afin de limiter les interférences entre la compréhension de l'incident vu par le chercheur et vu par l'enseignant.

Récit de l'observateur lundi 25 novembre 2013 – 1ères Agro	Phases
<p>Événement 5</p> <p>Lors du cours sur l'orientation à l'aide de cartes et de boussole, l'enseignant explique les différentes notations. Il ne remarque pas qu'un des élèves a une fiche concernant la cantine du mercredi suivant. Il doit noter les élèves qui seront présents au repas ce jour-là.</p> <ul style="list-style-type: none"> – on utilise souvent ces abréviations : NG, NM <p>Doucement, l'élève qui détient la fiche de cantine, et qui est placé dans la rangée du milieu s'adresse discrètement à l'un de ses camarades sur la rangée de droite :</p> <ul style="list-style-type: none"> – tu manges mercredi, t'es là ? oui ? – non ! lui souffle l'autre, alors que l'enseignant poursuit ses explications : – on utilise souvent ces abréviations : NG, NM ; nord géographique, nord magnétique... <p>L'élève qui a la fiche continue très discrètement son questionnaire auprès des élèves tandis que l'enseignant les interroge.</p> <ul style="list-style-type: none"> – tu finis à quelle heure ? – C'est quoi le nord réel ? demande l'enseignant à la classe – à midi ! midi ! répond l'élève au premier, toujours discrètement – Aurélien, tu manges mercredi, tu dors ? Non ? chuchote-il – non ! confirme Aurélien tout aussi imperceptiblement <p>S'adressant à un élève, l'enseignant lui demande de reproduire au tableau un schéma de la légende :</p> <ul style="list-style-type: none"> – Est-ce que tu peux refaire ici... <p>L'élève chargé de cantine passe au suivant toujours en chuchotant :</p> <ul style="list-style-type: none"> – Jean tu manges, tu dors ? 	Situation initiale
<p>Mais à cet instant, le silence règne dans la salle de classe :</p> <ul style="list-style-type: none"> – je pète et je dors ! annonce fortement Jean lui-même visiblement surpris, ce qui provoque les rires de ses camarades et la réaction immédiate de l'enseignant : 	Perturbation
<ul style="list-style-type: none"> – Jean ! va péter dehors ! <p>Jean se lève et se dirige vers la porte :</p> <ul style="list-style-type: none"> – il me demande si je mange et je dors, je mange et je dors ! 	Péripétie et résolution
<p>Alors qu'il sort, l'enseignant lui répond :</p> <ul style="list-style-type: none"> – je ne vois pas le rapport avec le cours... 	Situation finale

Extrait de récit de l'observateur

2.1.3. Récit de l'enseignant

Une fois le récit de l'observateur rédigé, le chercheur confronte le relevé d'observation de l'événement significatif avec l'enseignant qui « raconte » cet événement. Ensuite, le chercheur retranscrit l'échange et met en récit le discours de l'enseignant, c'est le récit de l'enseignant pour lequel le chercheur a été le porte-parole.

Récit de l'enseignant lundi 25 novembre 2013 – 1ères Agro	Phases
<p>Événement 5</p> <p>Lors du cours sur l'orientation à l'aide de cartes et de boussole, l'enseignant explique les différentes notations. Il ne remarque pas qu'un des élèves a une fiche concernant la cantine du mercredi suivant et interroge ses camarades. Quand l'un d'eux répond, le silence régnait et il est surpris par l'enseignant.</p> <p>L'enseignant n'a pas perçu la situation « <i>j'avais pas capté !</i> », mais il considère que non seulement l'intervention de l'élève est inadéquate, « <i>le fait que j'ai capté une information auditive... quelque chose qui est complètement hors cadre et qui n'a rien à voir avec le cours... donc puisque ça n'a rien à voir avec le cours et qu'il l'a exprimé suffisamment fort pour que je l'entende et qu'en fait je pense que tout le monde l'entend ... je me dis on est dans le n'importe quoi ...</i> » ce qui montre que l'élève ne suit pas, mais il considère aussi qu'elle est volontaire pour se faire remarquer de ses camarades « <i>eh ben oui ! Oui, parce que ça le met en rupture ... en rupture avec le groupe classe et donc... s'il dit ça ... tenant compte du fait que je n'ai pas entendu la suite... s'il dit « je pète et je dors », ça veut dire que là visiblement il est en rupture avec le cours et il veut attirer l'attention sur lui pour créer un effet comique. Voilà...</i> » Alors l'enseignant demande à l'élève de sortir de la salle pour quelques instants pour qu'il se calme mais aussi pour casser tout effet comique « <i>En fait comme il était complètement déconnecté, c'est lui dire « tu vas te reposer un peu dehors ... » parce là vraiment ... [...] on va le laisser se calmer à l'extérieur, en disant on va le laisser se calmer et re-rentre dans 2 ou 3 minutes et de cette façon-là il reviendra un petit peu à la raison [...]... et je lui demande d'aller dehors parce que ça n'a rien à voir avec le cours... [...] donc dans l'idée c'est je veux faire l'amuseur, donc si je le prive de son public ... pour ... sinon « zut, ça n'a pas servi à grand-chose ... finalement mon intervention elle ne pèse pas... » !</i> ».</p>	Axe de la communication
<p>L'enseignant a pour but de poursuivre son cours sans encombre « <i>reprendre ... le cours en ayant géré la situation en me disant que j'allais le récupérer un peu plus tard le temps qu'il se calme...</i> », et de régler cette intervention pour garder l'attention de l'ensemble de la classe « <i>ben de gérer cette situation qui est complètement hors cadre, qui n'a rien à voir et de récupérer l'attention de tout le monde...</i> ». Cependant, l'enseignant n'a pas toutes les informations concernant l'intervention de l'élève « <i>parce que comme je n'avais pas eu le contenu du reste... je me demande ce que ça vient faire là... je lui dis... il est un petit peu fatigué, on lui laisser se reposer un peu les neurones une ou deux trois minutes devant la porte et on va le récupérer</i> ».</p>	Axe du vouloir
<p>En mettant l'élève dehors, l'enseignant règle rapidement le problème, évite de casser la dynamique du cours en s'arrêtant et perd très peu de temps « <i>c'est une façon de le gérer relativement light... parce que pour lui ça lui permet de se reposer les méninges et moi de continuer le cours et d'avancer... parce qu'après si je rentre dans des processus beaucoup plus lourds ... finalement c'est le cours qui s'arrête, lui affectivement ne sort pas, je perds beaucoup de temps</i> ». C'est pour l'enseignant une façon de préserver aussi son autorité « <i>et d'événement en événement de ce type-là... vu qu'il y en a tout le temps... c'est fini on ne s'en sort plus... et je sature la vie scolaire avec des rapports dans tous les sens et finalement on n'est plus un groupe classe et moi je perds complètement mon autorité...ça veut dire qu'en fait je ne sais pas interagir avec eux sauf de prendre un canon et de tirer dans le tas, quoi !</i> »</p>	Axe du pouvoir et de la lutte

2.1.4. Récit des pratiques

Ensuite, à partir des deux premiers récits et avec l'appui du schéma psychologique, le chercheur établit une synthèse, c'est le récit des pratiques. Il confronte à la fois l'approche explicative du récit de l'observateur et l'approche compréhensive du récit de l'enseignant.

Récit des pratiques lundi 25 novembre 2013 – 1ères Agro	Phases
<p>Evènement 5</p> <p>Lors du cours sur l'orientation à l'aide de cartes et de boussole, l'enseignant explique les différentes notations. Il ne remarque pas qu'un des élèves a une fiche concernant la cantine du mercredi suivant. Il doit noter les élèves qui seront présents au repas ce jour-là.</p> <ul style="list-style-type: none"> – on utilise souvent ces abréviations : NG, NM <p>Doucement, l'élève qui détient la fiche de cantine, et qui est placé dans la rangée du milieu s'adresse discrètement à l'un de ses camarades sur la rangée de droite :</p> <ul style="list-style-type: none"> – tu manges mercredi, t'es là ? oui ? – non ! lui souffle l'autre, alors que l'enseignant poursuit ses explications : – on utilise souvent ces abréviations : NG, NM ; nord géographique, nord magnétique... <p>L'élève qui a la fiche continue très discrètement son questionnaire auprès des élèves tandis que l'enseignant les interroge.</p> <ul style="list-style-type: none"> – tu finis à quelle heure ? – C'est quoi le nord réel ? demande l'enseignant à la classe – à midi ! midi ! répond l'élève au premier, toujours discrètement – Aurélien, tu manges mercredi, tu dors ? Non ? chuchote-il – non ! confirme Aurélien tout aussi imperceptiblement <p>S'adressant à un élève, l'enseignant lui demande de reproduire au tableau un schéma de la légende :</p> <ul style="list-style-type: none"> – Est-ce que tu peux refaire ici... <p>L'élève chargé de cantine passe au suivant toujours en chuchotant :</p> <ul style="list-style-type: none"> – Jean, tu manges, tu dors ? 	Le cadre et les personnages
<p>Mais à cet instant, le silence règne dans la salle de classe :</p> <ul style="list-style-type: none"> – je pète et je dors ! annonce fortement Jean, lui-même visiblement surpris, ce qui provoque les rires de ses camarades et la réaction immédiate de l'enseignant qui ne comprend pas l'objet de cette prise de parole. 	Événement perturbateur
<p>Il ne souhaite pas perdre de temps et considère que si l'élève intervient de cette façon c'est que d'une part il ne suit pas ce qui est dit en cours et que d'autre part il souhaitait se faire remarquer. Alors l'enseignant décide de mettre l'élève dehors pour quelques instants, pensant que cette coupure le reposera.</p> <ul style="list-style-type: none"> – Jean ! va péter dehors ! <p>Jean se lève et se dirige vers la porte :</p> <ul style="list-style-type: none"> – il me demande si je mange et je dors, je mange et je dors ! 	Action et résolution
<p>Alors qu'il sort, l'enseignant lui répond :</p> <ul style="list-style-type: none"> – je ne vois pas le rapport avec le cours... <p>En effet, l'enseignant n'a pas du tout vu qu'il passait une feuille de cantine dans la salle et de la sorte, ne pouvait pas comprendre l'intervention de Jean. Il est néanmoins satisfait que cet incident soit réglé rapidement sans déranger le service de la vie scolaire et sans mettre à mal son autorité.</p>	Résultat final

Afin de mesurer tout l'enjeu de la méthodologie que nous proposons, nous présentons ci-après une comparaison entre cette dernière et d'autres méthodologies utilisées dans le cadre de

l'étude des pratiques enseignantes. Cet aperçu nous permettra de situer celle que nous employons au regard des travaux existants.

2.2. Plus-value de cette méthodologie

Notre démarche étant présentée, il paraît intéressant de la situer au regard d'autres démarches existantes prenant en compte une double lecture des pratiques : une observation suivie d'un entretien. Dans cette logique, et comme mentionné précédemment, nous n'aborderons pas le récit de vie même si cette démarche incite le sujet à prendre aussi sa propre action comme objet de réflexion pour l'amener à la connaissance de lui et des autres. En effet, dans cette dernière, l'entretien libre est le seul recueil de données.

Dans une étude comparative, Lièvre et Rix-Lièvre (2009) présentent un tableau avec différents éléments permettant de caractériser les verbalisations de l'action. En reprenant ces éléments caractéristiques, nous situerons notre méthodologie au regard des différentes verbalisations de l'action : l'auto-confrontation de Theureau (1992), de l'auto-confrontation croisée de Clot (1999), l'entretien d'explicitation élaboré par Vermersch (1994) ou l'entretien en re-situ subjectif de Rix (2004).

2.2.1. Les contextes d'élocution

Dès à présent, nous remarquons que les écarts sont notables entre les méthodologies. En effet, l'objectif de l'entretien que nous proposons se distingue de ceux développés par les méthodologies citées. Si les premiers s'attachent à décrire un vécu, une action réalisée ou encore à l'explicitier, nous proposons à l'acteur de **raconter** son vécu et son action. La posture du chercheur, quant à elle, a un aspect dépendant de la recherche en elle-même. Effectivement, dans notre cas précis, nous sommes chercheur-intervenant et enseignant. Cependant, au-delà de ce cas particulier, la posture lors de l'entretien, se distingue aussi de celles adoptées par les chercheurs lors de la mise en œuvre des autres méthodologies. Quelles que soient les méthodologies, le discours de l'acteur est reçu « tel quel », qu'il soit ou non aidé, co-construit ou laissé libre. Dans la méthodologie que nous présentons, le discours de l'acteur est façonné après-coup ; le chercheur est à la fois une oreille compréhensive immédiate et un graphiste. L'entretien avec l'acteur est largement ouvert mais en gardant en filigrane l'idée du schéma narratif actanciel. De plus, aspect non moins essentiel, le chercheur se fait porte-parole de l'acteur, écrivain de son récit. Une fois l'entretien achevé, le chercheur retranscrit les paroles de ce dernier et les « organise » en récit actanciel. Enfin, et pour clore le contexte de l'élocution, le support proposé par le chercheur est un relevé d'observation (une vignette); retranscription littérale ethnographique des échanges de l'acteur sur un temps donné, et ceci à la place de vidéos ou d'aucun support. L'interaction entre le chercheur et l'acteur n'est pas fortuite, elle succède à l'observation. Il s'agit de centrer l'acteur sur une action effective particulière et de l'aider à enchaîner les événements selon la trame du récit.

2.2.2. Le caractère du moment investigué

Un aspect commun aux méthodologies comparées, la nôtre inclus, est qu'elles incitent et aident l'acteur à une verbalisation et une action singulière *a posteriori* (Lièvre et Rix, 2009). Pourquoi s'intéresser à ces moments singuliers ? Les raisons divergent pour étudier une action singulière, pour la transformer, pour envisager les possibles, pour chercher une généralisation possible, etc. Dans notre cas, nous nous intéressons à ces moments singuliers afin de décrire, expliquer et comprendre leur fonctionnement interne et dans un second temps de les comparer dans le temps en parallèle d'un changement opéré dans le contexte. L'objectif est d'observer si le changement du contexte a une incidence ou non sur ces actions singulières individuelles. Comme pour l'auto-confrontation de Theureau (1992) le choix du moment spécifié est opéré par le chercheur, et comme pour Clot (1999), mais à la différence de Vermersch (1994), l'occurrence est matérialisée par des traces d'activités. Une nouvelle fois, la distinction s'établit pour le récit des pratiques dans lequel la trace d'activité est un relevé d'observation, donc un support écrit.

Le choix du support écrit en tant que relevé d'observation n'est pas neutre ; il se base sur l'observation directe, avec ou non un support technique comme un enregistrement audio ou vidéo. Cependant, le matériau principal est le relevé ethnographique qui permet d'avoir un regard à la fois plus global sur l'espace et le contexte de l'observation, mais aussi une description fine des événements.

2.2.3. Le rapport de l'acteur à son action

Comment le support d'entretien est-il utilisé ? Le relevé d'observation retrace les échanges des acteurs avec un ou des élèves, échanges qui peuvent parfois être décousus car entrecoupés d'actions. C'est dans son aspect dépouillé et justement pas toujours « organisé » pour un lecteur non initié que ce support devient intéressant. Effectivement, comme le remarque Lahire (1998) à propos des écrits de Faulkner, le style décousu, sans transition formelle d'un acte à une parole, d'une parole à un acte, dérange nos perceptions, la cohérence habituelle se défait. L'acteur, qui est alors lecteur pour un instant, est déstabilisé à la lecture de cet événement dont il est le héros. La cohérence narrative, doxa et logique quotidienne adoptée par tous ajoutée à la guidance du chercheur, l'invitent à organiser, structurer, rendre cohérent le relevé d'observation. L'acteur, ajoute des transitions de cause, de conséquence, raconte son action, narre ses péripéties. D'où l'importance du style rude du texte soumis à l'acteur.

La verbalisation qui est favorisée est à la fois explicative mais comme nous venons de l'expliquer aussi narrative, c'est ce dernier point qui distingue à nouveaux les récits des pratiques. En ce qui concerne les apports de la mise en récit, nous l'avons développé *supra*, ils concernent essentiellement la configuration de l'événement, c'est-à-dire son intelligibilité par l'auteur et par le récepteur, et par conséquent une meilleure compréhension pour les deux.

2.2.4. Matériaux mobilisés pour documenter les pratiques

Les méthodes suggérées s'accordent dans l'intérêt de mobiliser différents types de documentation de l'action et rappelons-le, nous y souscrivons. La confrontation d'une description intrinsèque et extrinsèque de l'action permet aussi de ne pas réduire la théorie de l'action à une théorie du discours de l'action (Ricoeur, 1990). Dans notre cas, la triangulation est assurée par le fait que le chercheur a non seulement choisi les moments à présenter à l'acteur, mais que le chercheur a aussi au préalable et sur un document complémentaire qu'il ne présente pas à l'acteur, narré le même incident clé de son point de vue d'observateur à partir d'un enregistrement audio du cours et de relevés ethnographiques de par sa présence *in situ* à ce même cours.

Nous venons de situer la mise en pratique des récits au regard d'autres méthodologies utilisées en sciences humaines, dans l'étude des pratiques en particulier, et avons éclairé ainsi les points forts qu'elle apporte à cette étude. Si nous défendons les intérêts de cette méthodologie, nous en soulevons néanmoins dans le paragraphe suivant quelques limites.

		L'auto-confrontation Theureau (1992)	L'auto-confrontation croisée Clot (1999)	L'entretien d'explicitation Vermersch (1994)	L'entretien en re situ subjectif Rix (2004)	Les pratiques en récit Marcel (2014b)
Contexte d'élocution	Objectif de l'entretien	Décrire une action réalisée	Découvrir et transformer l'activité	Décrire un vécu, une action réalisée	Décrire une action réalisée	Narrer les événements
	Posture du chercheur	Aider l'acteur dans sa réflexion et renseigner son cours d'action	Réguler l'échange entre experts	Guider l'acteur dans l'explication de son vécu	Partager l'expérience de l'acteur	Guider l'acteur dans sa narration à l'aide du schéma narratif actanciel
	Support d'entretien	Vidéo du comportement de l'acteur	Vidéo du comportement de l'acteur		Vidéo d'une perspective proche de celle de l'acteur en situation	Relevé d'observation
Caractère singulier du moment	Moment spécifié	Par le chercheur	Par le chercheur et un collectif d'acteurs	Par l'acteur	Par le chercheur	Par le chercheur
	Type d'occurrence	Matérialisée par la vidéo	Matérialisée par la vidéo	Relative à la valence du moment pour l'acteur	Matérialisée par la vidéo	Matérialisée par le relevé d'observation
	Partir du singulier	Pour déterminer des cours d'action types	Pour identifier des styles et des genres d'activité	Pour saisir les ressorts d'une action particulière	Pour construire les principes génériques sous- jacents à la pratique	Pour modéliser les pratiques
Rapport de l'acteur à son action	Orienté par une trace d'activité	Une vidéo de son comportement	Une vidéo de son comportement	Une trace mnésique, effective et sensible	Une vidéo de sa perspective subjective située	Le relevé d'observation. Extériorité utilisée pour effectuer la mise en intrigue en un tout cohérent
	Nature du support	Réflexif, descriptif et monstratif	Descriptif, monstratif et explicatif	Réflexif et descriptif	Réflexif, descriptif et monstratif	Réflexif, dialogique
Matériaux construits concernant l'activité	Type de matériaux disponibles	Vidéo du comportement, observation participante	Vidéo du comportement, observations participantes, traces d'activités	Fonction de la disponibilité des traces relatives au moment choisi par l'acteur	Vidéo du comportement, de la perspective subjective située, observation participante	Enregistrement audio du cours, notes ethnographiques, observations <i>in situ</i> , récit de l'observateur
	Objectif de la triangulation	Documentation complémentaire de l'activité	Possibilité d'un changement de posture de l'acteur par rapport à l'action	Documentation complémentaire de l'action	Documentation complémentaire de l'activité et contraintes pour la verbalisation	Confronter les points de vue internes et externes

Tableau 2: Eléments de positionnement de verbalisations provoquées dans l'étude de l'activité de l'acteur
d'après Lièvre et Rix-Lièvre (2009)

2.3. Les limites

Nous distinguons trois types de limites à la méthodologie présentée : les limites liées au narrateur ou à la transmission du récit, les limites liées à l'auditeur ou à la réception du récit et les limites liées au récit lui-même.

2.3.1. Limites liées au narrateur ou à la transmission du récit

Au sein même de ces limites nous en distinguons deux : la mise en mots de l'incident et la construction du récit.

En premier lieu, tout n'est pas verbalisable, et nous l'avons déjà souligné dans les principes méthodologiques. Si les observations ne suffisent pas à comprendre tous les aspects des pratiques, la verbalisation de ces dernières est également limitée. Giddens (2005) distingue la conscience pratique et la conscience discursive (voire chapitre théorie) et de la difficulté pour les acteurs à passer de la première à la seconde. D'un autre point de vue, nos entretiens sont fondés sur la réflexivité de l'enseignant vis-à-vis de son action passée et nous sommes à même de nous demander quelles dimensions de la pratique cette réflexivité post-action est-elle en mesure de nous donner ? Maurice (2006) avance que « l'acteur ne peut pas traduire intégralement son expérience en discours ». Ce même auteur distingue alors la « réflexivité effective » et la « réflexivité prescrite », la première correspondant à celle effectuée spontanément par l'enseignant en action (ce à quoi il pense), et donc inaccessible par l'observateur ; la seconde est une incitation à la réflexivité pendant l'action, c'est une tâche ajoutée. Les chercheurs sont donc amenés à utiliser des « formes de rappels stimulés » (dans notre cas le relevé d'observation), qui induisent de la sorte une autre forme de réflexivité. Il s'en suit qu'il est difficile de distinguer si une pensée est rappelée ou reconstruite par le stimulus et de conclure « admettre et comprendre les limites cognitives de la réflexivité en action éviterait la tentation de considérer les savoir-faire implicites comme des outils cognitifs de bas niveau ». Nous revenons à notre principe de départ : il ne faut pas uniquement juger l'action à partir de ce que le sujet peut en dire, elle est plus riche que sa traduction verbalisée.

A cet écueil s'ajoutent les limites du « dire », de « trouver le mot juste » qui correspond à ce que le sujet souhaite verbaliser. De plus, dans notre recherche, les événements choisis sont des événements dans lesquels l'enseignant est parfois en difficulté devant les élèves, et donc aussi devant le chercheur présent lors de la séance. Ainsi se superposent en quelque sorte deux mises à nues de l'enseignant : la première lors des observations et la seconde lors de la mise en récit. Si pour la première, nombre d'enseignants ont avoué avoir « oublié » le chercheur, pour la seconde, cela n'est pas possible, laissant parfois émerger une sorte de pudeur ou d'embarras que la posture du chercheur peut accentuer ou dissiper en proposant par exemple une écoute bienveillante et sans jugement afin que l'enseignant se sente à l'aise pour poursuivre sa narration.

Le deuxième aspect que nous souhaitons signaler est l'action de construction du récit. Même si Bruner (2008) défend que nous possédons tous une capacité narrative, sa reconfiguration relève d'une véritable compétence (Ricœur, 1983). Mettre les événements en intrigue et donc les organiser en une histoire cohérente constitue un véritable travail cognitif, à la fois au niveau mental mais aussi de la structure textuelle. Un autre frein, lié au précédent est la mémoire de l'enseignant. En effet, notre méthodologie requiert un certain temps entre l'observation et l'entretien (temps au cours duquel le chercheur doit retranscrire la séance, choisir les événements et écrire le récit de l'observateur) d'où l'intérêt de rencontrer le plus rapidement possible l'enseignant. Des études récentes ont été menées sur la diachronie des activités narratives (Bationo-Tillon, Folcher et Rabardel, 2010) et rendent compte d'une déformation de l'expérience passée par le narrateur qui la revisite en développant certains aspects et en omettant d'autres. Le narrateur opère une reconstruction partielle de l'événement à partir de ce qui lui est accessible des souvenirs stockés, les oublis et les déformations sont possibles, ce que Barthes nome les déformations mnésiques (2003, cité par Beaujouan, 2011). Il serait alors possible que les récits élaborés par les narrateurs soient ainsi déformés, ces derniers cherchant à reconstruire la réalité à travers un support transitionnel cherchant à en faire émerger des patterns chronologiques ou médiatiques.

2.3.2. Limites liées à l'auditeur ou à la réception du récit

La réception, ou *mimèsis* 3 chez Ricœur (1983), marque le temps de l'intersection du monde du texte et du monde de l'auditeur ou du lecteur. Ensuite, nous l'avons déjà mentionné, le récit nécessite une collaboration du lecteur (Eco, 1985), et en « déclenchant chez le lecteur des structures narratives routinières, déjà bien installées, le texte de l'écrivain consiste à inciter celui qui écoute à créer des récits de son cru, le lecteur étant alors une sorte de coauteur » (Bruner, 1997, p. 172). La narration suscite des non-dits que le récepteur comble par son vécu. Dans notre cas, le récepteur est aussi transcripteur du récit du narrateur.

Ainsi nous pourrions dire que l'opération de la triple *mimèsis* s'applique deux fois en deux temps différents, sur deux personnes distinctes : non seulement elle opère au niveau du narrateur du récit (l'enseignant dans notre cas) mais aussi à l'auditeur (le chercheur). Le récit, par sa distanciation lors de la narration, vient modifier l'expérience du narrateur mais dans l'action de réception et de la nouvelle mise en récit, elle modifie aussi celle du récepteur.

Bruner (1997) ajoute que même si l'auditeur y est attentif, il y a un risque de jugement des récits et de la même façon qu'il faut des capacités pour narrer, il faut des capacités pour comprendre un récit, des prérequis sur le contexte, la sémantique, la symbolique, le temps.... ; il est nécessaire d'avoir des « outils » pour décoder l'action tout comme il est nécessaire d'accepter qu'une partie de ce qui est narré soit non vérifiable, même si le protocole limite au mieux cela.

2.3.3. Limites du récit lui-même

Depuis les années 1990 aux Etats-Unis et ensuite en Europe, particulièrement dans le monde politique, la narrativité prend une place de plus en plus grande. L'art de raconter des histoires a été investi par les logiques de communication sous le nom de « storytelling » et cette démarche commence à être largement critiquée (Salmon, 2008). Si nous nous démarquons de cette dernière, le narrativisme dans les sciences sociales, depuis le « narrativism turn » selon les termes de Kreiswirth (Cité par Salmom), se développe rapidement. Certains auteurs (Petitjean, 2007) notent que si la mise en récit peut être une approche intéressante pour les sciences humaines, il est cependant nécessaire qu'elle accepte aussi la critique et qu'elle reste attentive à ses limites, comme les déformations que peuvent produire la narration.

Par ailleurs, la forme narrative impose des « principes de mise en cohérence » ou de mise en forme du monde » qui s'apparentent à une « norme » (Lahire, 1998). Ce choix est finalement arbitraire, même s'il est largement dominant dans la société, et la manière de rendre compte de l'expérience ou de l'action vécue peut tout à fait être dite autrement, le récit n'étant qu'un exemple parmi d'autres. Ainsi, conclut l'auteur, le « récit du faire » ne peut qu'être une façon limitée de raconter le « faire ».

3. Synthèse des éléments recueillis et leur traitement

Le dispositif méthodologique général mis en place a consisté à mener à la fois des observations de séances en classes suivies d'entretiens semi-directifs lors des différentes phases d'élaboration du projet, tout en menant des observations ethnographiques dans l'établissement longitudinalement lors de ces phases. Le traitement de ces données empiriques s'est effectué de deux façons différentes : pour les pratiques d'enseignement nous avons eu recours à la méthodologie des récits et pour les pratiques collectives d'élaboration du projet, nous nous sommes appuyés sur l'analyse stratégique.

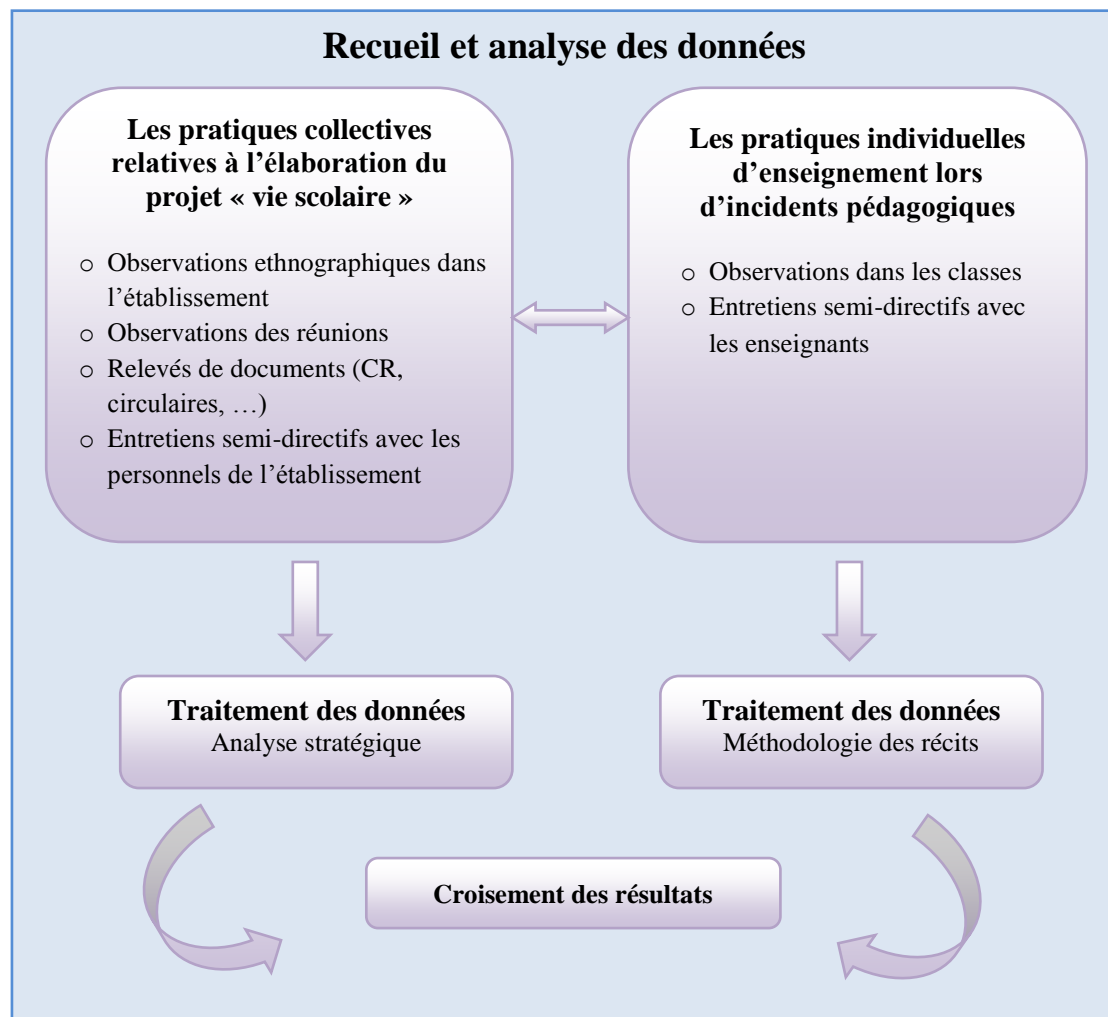


Schéma 20 : Deux approches complémentaires pour le recueil et l'analyse des éléments empiriques

Enfin, et pour guider le lecteur, nous mentionnons dans le tableau ci-dessous les références des extraits cités dans ce travail.

Nature de l'extrait	Fréquence	Quantité	Code utilisé
Entretien	1 entretien/enseignant après chaque séance observée	29 entretiens d'enseignants	Ent.
	Entretiens complémentaires des enseignants pour le PVS ³⁷	2 (les autres étant intégrés aux premiers)	
	Entretiens des personnels non enseignants	5	
Réunion (demi-journées)	Différente selon les phases du projet	32	Réu.
Informel	-	-	Inf.

Tableau 3 : Références des extraits

³⁷ projet « vie scolaire »

Chapitre 8

Les dispositifs de recherche

Dans le cadre de cette recherche, nous nous intéressons à la relation entre les pratiques individuelles d'enseignement et les pratiques collectives d'élaboration du projet « vie scolaire ». Nous regardons s'il existe un lien entre la participation des enseignants à l'élaboration du projet et leurs pratiques en classe lors d'incidents pédagogiques. Nous avons donc mis en œuvre deux dispositifs distincts, le premier inédit visant à recueillir des données pour l'étude des pratiques individuelles et le second plus classique pour le recueil des données concernant l'étude des pratiques collectives. Bien entendu, même si pour chacune des dimensions correspondent des choix méthodologiques précis, il s'avère que les séjours nombreux et longs sur le terrain ont permis d'élargir et d'alimenter un vaste recueil empirique aidant à la compréhension du contexte global de l'établissement et des enjeux de chacun des protagonistes.

Le même chercheur possède ainsi une série d'informations à la fois sur le contexte de l'établissement, le déroulement du projet et les pratiques d'enseignement de certains enseignants. En effet, ce protocole a l'avantage de permettre une vision à la fois micro et macro de l'établissement. Toutes les informations recueillies sont susceptibles d'être confrontées et c'est ce que nous faisons dans le chapitre suivant. Avant tout, nous présentons les différents dispositifs et leur mise en œuvre, à la fois pour le recueil des pratiques individuelles et pour les pratiques collectives.

1. Dispositifs pour les pratiques individuelles

Nous avons de la sorte pratiqué des observations de séances en classe et des entretiens semi-directifs. Nous détaillons ci-dessous dans quelles conditions ces observations et ces entretiens se sont déroulés et quel étaient les enseignants pris en compte. Il convient avant tout de préciser le vocabulaire employé : à la perturbation issue du vocabulaire plus « général » de la méthodologie, correspond « l'incident pédagogique » pour les pratiques DIP.

1.1. Les conditions d'observation et d'entretien

Le protocole méthodologique mis en place pour l'étude des pratiques individuelles des enseignants lors d'incidents pédagogiques a consisté à mener des observations de ces enseignants lors d'un cours.

L'ensemble de la séance, de la prise en charge des élèves à la sortie de ceux-ci a été enregistré par un magnétophone, tandis que le chercheur prenait des notes ethnographiques. Pour les séances à l'extérieur (équitation, quelques séances de travaux pratiques en biologie végétale), le chercheur suivait l'enseignant et les élèves avec son cahier de note et son magnétophone. Au cours des séances, le chercheur se plaçait soit au fond de la classe, soit en retrait du groupe quand ce dernier était dehors.

Pour chacun des cours observés, le chercheur relève, dans la mesure du possible, trois incidents qui ont perturbé le déroulement du cours et pour lesquels l'enseignant est intervenu. Il est arrivé que le chercheur ne puisse pas déterminer trois incidents distincts, dans ces rares cas (1 ou 2), nous avons considéré que l'entrée en classe des élèves constituait un élément déclencheur. Ensuite, après chaque séance observée, dans les jours qui suivent (considérant un délai nécessaire pour que le chercheur retranscrive l'incident et écrive le récit de l'observateur), un entretien semi-directif³⁸ (présenté ci-après) a été effectué avec les enseignants afin d'une part de leur demander de raconter ces incidents et d'autre part de les interroger plus précisément sur les indices relevés, leurs émotions, ... des informations qui ne sont pas toujours perceptibles lors de l'observation et qui ne sont pas forcément transmises dans la narration de l'enseignant. L'objectif ici est de construire un récit de l'enseignant le plus complet possible.

Chaque entretien dure entre 30 et 90 minutes. Généralement les entretiens se déroulaient dans l'un des bureaux réservés aux enseignants/formateurs dans le bâtiment de la direction, à côté de la salle de convivialité (nom donné à la « salle des profs »). Parfois nous avons mené l'entretien dans d'autres locaux, comme dans l'atelier d'agroéquipement lorsque nous interrogeons l'enseignante de cette discipline ou dans le bureau des écuries pour l'enseignante d'équitation.

Les entretiens se déroulaient en deux parties : la première dédiée à la narration de l'incident par l'enseignant, la seconde, sous la forme de questions que le chercheur posait afin de clarifier ou préciser le récit de l'enseignant. Ci-dessous le déroulement « type » d'un entretien.

1.1.1. La découverte de l'événement par l'enseignant

Après les échanges informels, la lecture, généralement silencieuse, par l'enseignant du premier événement retenu par le chercheur débutait. Afin d'en faciliter sa compréhension, les paroles de l'enseignant avaient été colorées au préalable. Ajoutons qu'*a posteriori*, nous proposerions à l'enseignant de lire à voix haute cet événement. En effet, nous avons remarqué, pour les cas où spontanément l'enseignant le faisait, qu'il ajoutait des commentaires au cours de la lecture soit sur ses réactions « *tiens, j'ai dit-ça, moi ?* », ou sur l'ensemble de la situation « *j'avais complètement oublié !* ». Ce qui nous semble intéressant,

³⁸ Voir questionnaire en annexe

c'est moins l'aspect des commentaires, qui ont tout compte fait peu apporté dans l'analyse, que le fait de déclencher plus facilement la parole chez l'enseignant. Il s'est effectivement avéré, et principalement pour les premières rencontres, que l'enseignant a été relativement déstabilisé par la demande de narration de l'événement. Or, dans les cas où l'enseignant avait effectué la lecture à voix haute, la narration a semblée venir plus spontanément. Ceci n'est qu'une hypothèse, mais nous pensons que le fait de rendre oral une lecture change des paramètres de la suite du déroulement de l'entretien, dans le sens de facilitation.

Une autre remarque suite à la lecture de l'événement nous semble intéressante à prendre en compte, elle est relative à la durée (pressentie par l'enseignant) de celui-ci. Pour quelques enseignants, et un en particulier, la place que la retranscription de l'événement prenait sur la page était un indice primordial pour eux. Pour ainsi dire, plus l'événement intégrait des échanges, et donc des lignes et de l'espace sur la page, plus il devait être long, et implicitement, moins l'enseignant, se jugeait performant pour l'arrêter ou le régler rapidement. Il a donc fallu à plusieurs reprises que nous rassurâmes l'enseignant à la fois sur le fait que l'espace de la page n'est pas proportionnel au temps passé, que nous ne jugions aucunement ses capacités à clore un incident et enfin, que les incidents relevés dans ses cours ne sont pas exagérément plus longs que chez d'autres enseignants.

« - J'ai dit ça ? C'est pas trop mon... d'accord, ça c'est du baratin qui sert à rien... pfff en plus ça... j'ai perdu du temps là !

Il lit à voix haute... (Murmure...) c'est dingue ! Cela fait du bien de se lire... comme quoi !... ouais, c'est un peu lourd... je m'en souviens... je n'ai pas été bon là... si cela retrace ce qui a été fait ou vécu, ... je n'ai pas été bon, c'est lourd ! C'est long !

- en terme de temps c'est très rapide... (le chercheur)
- ouais, cela me paraît long... » (Paul lors d'un entretien).

Enfin, ajoutons que pour d'autres enseignants la lecture de l'événement a provoqué des réactions amusées, de l'auto dérision et même un fou-rire :

« C'est très drôle. (Prend un fou rire) On se demande de quoi il s'agit ! C'est un cours quelque part ce n'est pas une pièce de théâtre ! On croirait Ionesco ! Non mais franchement !... J'ai dit ça ? « De rien du tout ? », Vraiment ? C'est vrai ?... C'est dingue ! » (François lors d'un entretien).

1.1.2. Narration de l'événement

Ensuite, le chercheur demande à l'enseignant de lui raconter le premier événement. Cette phase, selon les enseignants, et selon les événements peut varier considérablement dans la durée. En effet, certains interlocuteurs prenaient le temps de recontextualiser le cours, la période, les élèves alors que d'autres, au contraire ne rentraient absolument pas dans les détails ou allaient droit à la résolution de l'incident, comme pour signifier que cet événement n'avait pas ou très peu d'importance. Il nous a d'ailleurs valu quelques remarques « je ne vois pas ce qui peut t'intéresser ici », ou « tu as vraiment tiré beaucoup d'infos avec très peu ! ». Comme pour exprimer une certaine appréhension de devoir justifier non pas leurs réactions mais plutôt que ce genre d'incident puisse arriver dans leurs cours. D'ailleurs, à quelques reprises l'enseignant a souligné le fait que le cours observé était « vraiment différent » des autres cours, ou « d'habitude ils ne sont pas comme ça ! ». Même si nous savons que le fait

qu'un tiers présent dans la classe perturbe les élèves et l'enseignant, il nous a semblé percevoir dans ces deux cas des justifications sur le comportement des élèves et implicitement du leur.

En revanche, si les contacts avec les enquêtés ont toujours été extrêmement cordiaux et confiants, il est arrivé que nous ressentions parfois une certaine gêne, comme si nous rentrions dans leur intimité, dans des espaces clos où seuls les élèves et eux-mêmes ont droit de regard. Pour l'enseignant, se trouver face à des situations dont on n'est pas forcément fier, et de plus devoir la raconter à un tiers peut devenir difficile, voire douloureux. Ce cas nous est arrivé une fois, nous avons alors redoublé d'attention et pris le soin de rassurer cette personne quant à notre absence de jugement envers elle ainsi qu'envers ses actes.

1.1.3. Les questions

Une fois le récit achevé, nous posons des questions à l'enseignant sur les points suivants : Les connaissances de l'enseignants sur la situation, (les buts visés, les informations pour diagnostiquer la situation, etc.), le sujet (les attentes de l'enseignant, l'état émotionnel, la satisfaction...) et l'action (la fréquence de la réaction, ...)³⁹.

De la sorte, nous pouvions revenir sur des points du récits non ou mal élucidés. De même, si nous n'avions pas compris certaines actions ou enchaînements d'action, nous demandions à l'enseignant de nous les préciser. Nous avons aussi, dans la mesure du possible tenté de reformuler ce que disait l'enseignant afin de vérifier que nous ne déformions pas ses propos. Bien entendu, nous enregistrions l'intégralité de l'entretien qui servait de socle pour établir le récit de l'enseignant.

1.2. Les enquêtés

1.2.1. Le choix des enseignants

Nous avons ainsi observé 11 enseignants de l'établissement (ces enseignants sont présentés *infra* dans la présentation du contexte).

Le choix de ces derniers a combiné plusieurs critères dont le principal est « l'appartenance à l'élaboration du projet ». En effet, l'une de nos questions de départ s'attachant à savoir s'il existe un lien entre les pratiques d'enseignement des enseignants participant à l'élaboration du projet et les autres enseignants, nous a incité à choisir des enseignants adhérant à celui-ci. C'est pourquoi nous avons demandé aux trois enseignants du comité de pilotage et aux trois enseignants du premier groupe de travail s'ils acceptaient d'entrer dans notre démarche de recherche. Très ouverts sur le principe, et a priori participant souvent à des recherches (un doctorant était venu dans l'établissement peu de temps auparavant), ils ont accepté sans difficultés. Ajoutons que le volet « intervention » de la recherche-intervention a débuté avant le volet « recherche », ce qui a facilité les demandes d'accords avec les enseignants, le comité de pilotage et le premier groupe de travail étant déjà constitués au printemps 2012 et nous

³⁹ Voir grille d'entretien chapitre 6 paragraphe : 2.2.2

avons sollicité les enseignants le jour de la pré-rentrée et commencé nos observations à l'automne de cette même année⁴⁰.

L'enquête a été présentée aux enquêtés en précisant le thème général de la recherche, sans préciser l'objet des interactions disciplinaires.

« En effet, ma thèse articule à la fois une recherche sur le changement des pratiques des enseignants/formateurs dans l'enseignement agricole et l'accompagnement à l'élaboration du nouveau projet de vie scolaire de cet établissement. Plus précisément, l'objectif de cette recherche est de mettre à l'épreuve le lien entre les pratiques des enseignants/formateurs concernant la gestion de la classe et l'élaboration ainsi que la mise en place d'un nouveau projet de vie scolaire. En d'autres termes, la mise en œuvre du nouveau projet de vie scolaire est elle source de changement pour les pratiques des enseignants/formateurs ? [...] J'effectuerai des observations non filmées sur les interactions entre vous et les élèves. Les observations seront suivies d'un entretien. »

(Extrait de la présentation du chercheur lors de la réunion de pré-rentrée en septembre 2012)

Par contre, lors des premiers entretiens, nous avons explicité clairement à chacun des enseignants que nous relevions des événements, interactifs entre eux et les élèves, nécessitant un arrêt du cours ou une « coupure », dû à un incident inattendu. Le fait d'utiliser la méthodologie inhabituelle des récits permettait d'une part de « décentrer » l'objet sur la recherche d'une trame narratologique, et d'autre part participait à la justification du choix de ces moments où survient un incident, intrigue de l'histoire.

Enfin, lors de cette réunion de pré-rentrée nous avons également demandé si des enseignants ne participant pas au projet étaient volontaires. Les propositions furent nombreuses et le choix s'est effectué sur des critères des disciplines enseignées et des classes suivies, avec pour but d'avoir un groupe témoin. Nous désirions en effet observer les enseignants des différents groupes de travail avec les mêmes classes, ce qui a considérablement réduit nos possibilités d'observations.

1.2.2. La répartition des enseignants en fonction des phases du projet et des classes

Nous avons donc 11 enseignants volontaires pour les observations et les entretiens. Cependant, 3 de ces enseignants ont changé d'établissement à la fin de la première année d'observation. Une d'entre eux, vacataire (Amélie⁴¹) a trouvé un poste dans un autre établissement, les deux autres (François et Paul) ont passé le concours de déprécarisation, l'un l'a obtenu et a été contraint de partir, l'autre a échoué et a changé également d'établissement. Ajoutons que Luc n'a pas suivi la classe que nous observions en 2012/2013 et ne rentrait plus dans les critères de notre recherche. Ainsi, pour la seconde année d'observation (2013/2014) nous avons 4 enseignants de moins.

⁴⁰ La description de l'élaboration du projet est détaillée dans la présentation du contexte

⁴¹ Tous les noms des enseignants ont été changés

Groupes de travail	Année 2012/2013 Phases 1 et 2 du projet 2 périodes d'observation	Année 2013/2014 Phase 3 du projet 1 période d'observation
Enseignants du comité de pilotage	Mado, Colette, Camille	Mado, Colette, Camille
Enseignants du groupe de travail 1	Fabienne, Axel et Pascal	-
Enseignants du groupe de travail 2	Axel, Colette et Mado	Axel, Colette et Mado
Enseignants dans aucun des groupes de travail	Luc, François, Paul, Flore et Amélie	Flore

Tableau 4 : Périodes d'observation en fonction des phases du projet

Nous avons observé ces enseignants à trois reprises, chacune relative à une phase différente de l'élaboration du projet. Chacune des observations s'effectuait pendant la durée d'un cours. Ainsi, à raison de trois observations de cours par enseignant et trois relevés d'incident pédagogiques par cours, nous avons $11 \times 3 \times 3 = 99$ incidents pédagogiques. Toutefois, nous avons mentionné une mortalité importante, lors de la dernière observation, dans le groupes des enseignants qui n'appartenaient à aucun groupe de travail, ce qui réduit nos relevés à 87 incidents ($99 - (4 \times 3) = 87$). Les périodes d'observation sont réparties de la façon suivante :

Phases de l'élaboration du projet	Mois des observations
Phase 1	Décembre 2012, janvier, février, mars 2013
Phase 2	Avril, mai, juin 2013
Phase 3	Octobre et novembre 2013

Tableau 5 : Périodes d'observation en fonction des phases du projet

Lors des observations, nous avons veillé à ce que les enseignants soient toujours avec la même classe lors des deux années consécutives. La répartition est la suivante :

Enseignant et discipline enseignée lors de l'observation	Année 2012/2013 Phases 1 et 2	Année 2013/2014 Phase 3
Mado (français) Fabienne (Education Socioculturelle) François (Biologie végétale)	2ds Travaux d'Aménagement du Paysage (TAP)	1ers Travaux d'Aménagement du Paysage (TAP)
Colette (Agroéquipement) Axel (Biologie) Paul (Economie)	2des Agroéquipement	1res Agroéquipement
Camille (Français) Flore (Equitation) Amélie (Zootechnie/équitation) Pascal (Economie)	2des Hippiques	2des Hippiques
Luc (zootechnie)	2de Production Animale	Non observé

Tableau 6 : Répartition des enseignants en fonction des classes et disciplines enseignées

1.3. Frise des observations des pratiques individuelles

Dans un souci de clarté, nous proposons de visualiser l'ensemble de la temporalité des observations des pratiques individuelles en situation de classe sur la frise suivante :

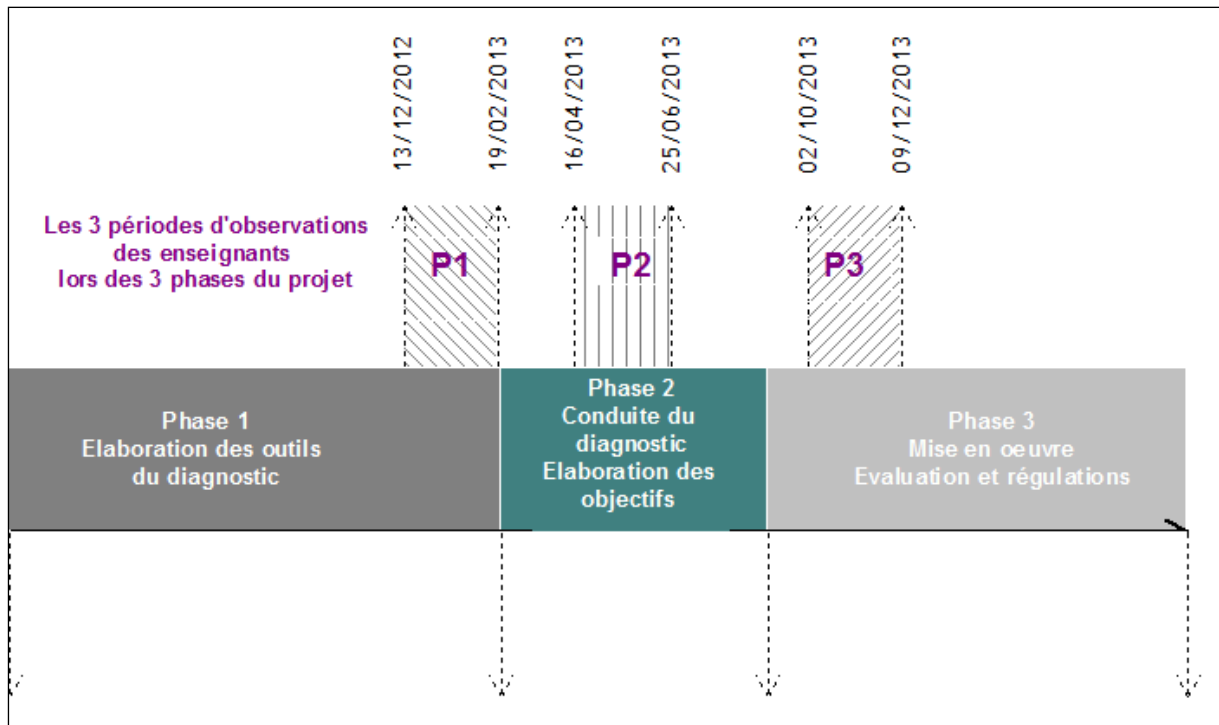


Schéma 21 : Frise chronologique des observations des pratiques individuelles en fonction des phases d'élaboration du projet

2. Dispositifs pour les pratiques collectives

Le recueil des données concernant les pratiques collectives s'est effectué de plusieurs façons. A la fois lors de la participation aux réunions concernant l'élaboration du projet, lors de l'écriture des comptes-rendus⁴², lors de tous les temps informels où nous étions présent sur le terrain et au cours d'entretiens auprès des enseignants mais aussi auprès des autres personnels ayant participé à l'élaboration du projet.

2.1. Les conditions d'observations des pratiques collectives

Dans un premier temps, le terrain pouvait nous sembler familier dans le sens où il correspondait à un lieu d'enseignement, mais le fait que cet enseignement corresponde à du secondaire et de surcroît soit agricole apportèrent une nouveauté et donc facilitèrent le regard curieux et novice. De plus, nos caractéristiques personnelles telles que l'âge et notre expérience professionnelle dans l'enseignement ont probablement facilité les rapports avec les personnels enseignants.

⁴² voir en annexes

2.1.1. Les temps informels : une situation de vie quotidienne

Par ses longs séjours, l'enquête de terrain donne ainsi lieu à des situations de la vie quotidienne. Nous partageons ainsi les repas, au self de l'établissement, nous avons aussi pris la peine de manger avec d'autres groupes de personnels qui souhaitent éviter le réfectoire, dans une salle réservée à cet effet, nous avons partagé les pauses café ou thé, les surveillances, les intercourses, etc. Cependant, au cours de ces situations, l'enquêteur doit maîtriser au mieux ses actes, ses paroles et ses capacités d'observation. Entre routine et familiarité, nous avons appris petit à petit à répéter les gestes, ne pas faire de vague et se fondre dans le paysage tout en gardant une certaine acuité, une vigilance afin de rester en éveil pour considérer que les événements observés ne vont pas de soi. Lors des repas, principalement, qui ont l'avantage de mêler différents types de personnels, et qui constituent des moments informels, hors temps de travail, nous avons constaté que les échanges semblaient encore plus spontanés. Nous avons alors parfois perçut des temps où nous étions intégré pleinement à la conversation sans aucune distinction nous a-t-il semblé, et d'autres où les paroles paraissaient plus retenues de par notre présence. Somme toute, nous nous sommes sentie acceptée comme telle au sein de l'établissement, et y avons séjourné, nous sentant libre de circuler et de prendre des notes.

Toutefois, la présence de l'enquêteur chercheur provoque indubitablement des zones de turbulence dans les relations, entraînant de la sorte de nouvelles configurations sociales par le fait de la place qu'on lui attribue. Ce dernier est défini sur le terrain par trois postures selon Céfai (2003), celle de la personne ordinaire, celle de l'acteur social et celle du chercheur scientifique auquel nous ajoutons la particularité d'intervenant.

En tant que personne ordinaire, nous avons continué à avoir nos préoccupations habituelles, notre vie de famille, notre travail tout en gérant divers questions matérielles et logistiques dont celle de l'éloignement relatif du terrain. En tant qu'acteur social, nous avons été pris dans les réseaux d'interaction existants, et des espaces d'échanges informels se sont créés, fondés sur différents point d'accroche, comme le partage du travail d'enseignant : « *tu sais ce que c'est* », ou « *c'est peut-être un peu différent dans le primaire, mais peut-être pas tant que ça non plus ...* » ; de la mère de famille et de la scolarité des enfants « *tu verras le collègue, c'est tellement différent, ça va te les changer !* », ou de l'étudiante « *je suis en train d'écrire mon mémoire, [enseignant en reprise d'étude] t'en es où de ta rédaction toi ?* », « *je me souviens quand j'écrivais ma thèse, c'était chaud avec la famille !* » (Proviseur adjoint, inf). Nous avons également noué des relations sociales, certaines cordiales d'autres plus intimes. Enfin, en tant que chercheur-intervenant, nous avons à la fois cherché à recueillir un corpus de connaissances objectives et impartiales, en évitant de se faire enrôler momentanément par des acteurs, tout en participant activement au processus de réponse à la commande, soit l'élaboration du projet « vie scolaire ». Invariablement ces trois postures ne sont ni figées, ni limitées dans le temps et s'entrecroisent continuellement, ne cessant de se temporaliser.

De fait, l'enquêteur est constamment soumis à des situations dans lesquelles il faut « agir et réagir, observer et décrire, questionner et répondre, attaquer et riposter, réfléchir et comprendre, expliquer et interpréter, écouter et raconter, témoigner et douter, évaluer et apprécier » (Céfai, 2003, p.536).

Enfin, nous concluons par le fait que l'enquête est pensée comme une démarche qui tente de résoudre des problèmes de compréhension et qui ne doit jamais perdre de vue ses modes de saisie, d'organisation et d'exposition des données et des analyses.

2.1.2. Un temps long, rythmé par les réunions relatives à l'élaboration du projet « vie scolaire »

Du fait de notre protocole méthodologique singulier, nous nous sommes trouvés très fréquemment sur le terrain : lors des réunions pour l'élaboration du projet, lors des observations et lors des entretiens (décalés pour les enseignants, des observations pour avoir le temps de retranscrire ces dernières) alternant des séjours courts d'une journée avec des séjours plus longs d'une semaine. De plus, même si nous avons cherché à regrouper les observations et les rencontres, essentiellement à cause de l'éloignement conséquent du terrain de notre domicile, il nous est souvent arrivé d'y séjourner la journée pour une seule séance d'observation ou un seul entretien. Ce qui aurait pu être un handicap s'est transformé en avantage. Nous avons ainsi passé plus de 70 jours dans l'établissement.

Concrètement, nous assistions aux réunions concernant l'élaboration du projet « vie scolaire », les comités de pilotage, les groupes de travail, et enregistrons ces séances. Le comité de pilotage avait pour but de valider les propositions du groupe de travail et de veiller au bon fonctionnement du projet. Nous reviendrons dans la partie contexte sur sa composition. Les deux groupes de travail successifs ont eu en charge la réalisation du projet. La direction de l'établissement a animé le premier et mon directeur et moi-même, le second. Ces réunions se sont réparties de la façon suivante :

	Phase 1 Février 2012 à Février 2013	Phase 2 Avril à juin 2013	Phase 3 Septembre 2013 Juillet 2014
Nombre de réunions (demi-journées) avec le comité de pilotage ou les groupes de travail	19	5	8

Tableau 7 : Nombre de réunions entre les chercheurs-intervenants et les personnels concernés par l'élaboration du projet

Lors des réunions des groupes de travail, nous avons la responsabilité d'effectuer le compte rendu, ce qui a joué sur notre posture et nos observations, nous l'avons mentionné *supra*.

Enfin, et parce que l'ethnographie ne se limite pas à l'observation *in vivo* des situations de classe et qu'elle s'élargit à l'observation de toutes les activités des enseignants et d'autres personnels concernant le projet « vie scolaire », elle se nourrit de toutes ces observations réalisées au cours de situation plus ou moins formelles qui contribuent à fournir à la recherche son socle.

2.2. Les entretiens

Afin de mieux comprendre les relations des individus au projet « vie scolaire », les enjeux et les prises de position de chacun, nous avons également mené des entretiens⁴³ en plus des observations ethnographiques.

Dans cette perspective les enseignants observés ont été interrogés mais aussi des personnels non enseignants investis dans le projet comme : le proviseur adjointe, l'infirmière, le

⁴³ voir grille d'entretien en annexe

Conseiller Principal d’Orientation, la technicienne de la vie scolaire... tous les participants du premier groupe de travail et la plupart du second. Cependant, pour les enseignants, nous avons proposé des questions un peu différentes, leur demandant de préciser leur contexte de pratiques de l’ordre.

2.3. La frise du projet vie scolaire

Ci-dessous la frise correspondant aux différentes phases du projet et les deux temps d’analyse qui s’y réfèrent. Nous avons également placé quelques dates importantes pour le projet, les groupes de travail et la direction.

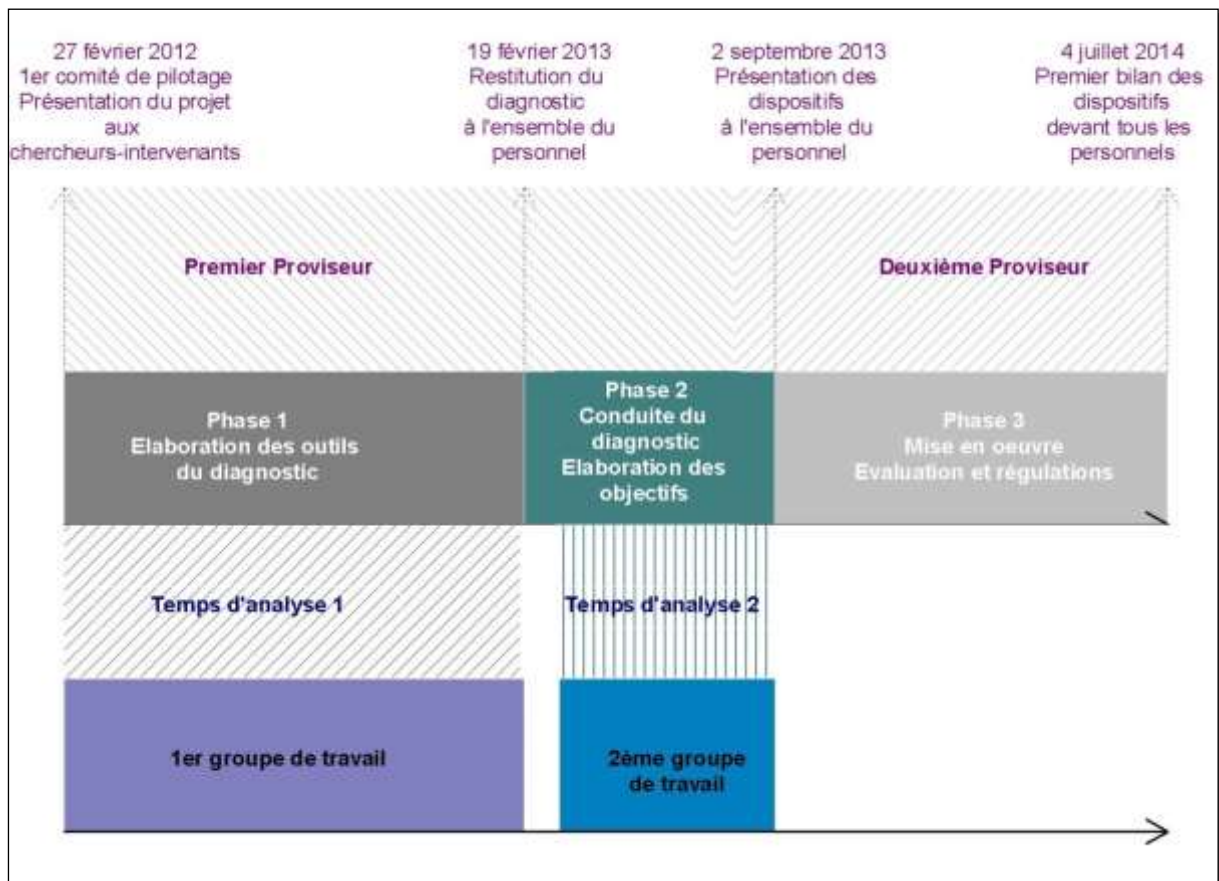


Schéma 22 : Frise du projet vie scolaire

Chapitre 9

Une monographie : le cas de l'établissement Gaston Rébuffat

Dans les chapitres précédents, nous avons présenté la modélisation d'une approche systémique de l'établissement qui prend en compte le travail collectif des enseignants autour d'un projet ainsi que leurs pratiques d'enseignement. Afin de mieux appréhender ce système, il est d'une part nécessaire de le situer dans un contexte un peu plus large, dans notre cas, celui de l'enseignement agricole, tout en gardant un regard méso qui vise à décrire, expliquer et chercher à comprendre le cadre plus restreint dans lequel nous avons effectué cette recherche. Aussi, après une présentation de l'enseignement agricole en général et de l'établissement étudié en particulier ainsi que de ses acteurs, nous nous attacherons à détailler le contexte d'élaboration du projet « vie scolaire » et celui de la recherche-intervention.

1. Le lycée agricole G. Rébuffat⁴⁴

1.1. L'enseignement agricole

L'enseignement agricole constitue une composante du service public d'éducation et de formation relevant du ministère chargé de l'agriculture. De la sorte, il applique les directives du système d'éducation nationale tout en s'attribuant ses propres missions. Marqué par ses spécificités et sa forte identité, il est constitué en un dispositif complet de formations professionnelles organisé sous la responsabilité de l'Etat. Afin de présenter au mieux l'enseignement agricole, nous déclinons ses spécificités, données intangibles qui évoluent au cours des années, mais qui permettent de jalonner son évolution au cours de ces dernières décennies. En effet, l'enseignement agricole s'inscrit dans une dynamique d'évolution de la société, ce qui contribue à redéfinir continuellement sa place. Toutefois, avant de détailler les

⁴⁴ Le nom de l'établissement a été modifié

missions et les spécificités de cet enseignement, nous établirons un rapide historique afin de contextualiser l'ensemble en en ancrant les fondements.

1.1.1. Créer l'enseignement agricole et accueillir les jeunes

L'enseignement agricole a été officiellement créé par un décret de 1848, mais ce vote est le résultat d'un long processus commencé près d'un siècle auparavant. Jusqu'à cette date, l'enseignement agricole n'était pas généralisé pour l'ensemble des agriculteurs, mais répondait à des besoins ciblés locaux, régionaux ou nationaux. De nombreux établissements fondés grâce à des initiatives publiques ou privées existaient dès la révolution. Le 3 octobre 1848, le premier texte réglementaire d'ensemble pour l'enseignement professionnel agricole est voté marquant ainsi le point de départ d'une nouvelle étape dans le développement de cet enseignement. Il propose une hiérarchie des établissements comportant trois niveaux et s'adressant à une catégorie spécifique le tout répondant à un besoin de formation particulier (Charmasson, Le Lorrain, Le Naou, Duvigneau et Rémond, 1999). L'enseignement agricole est placé sous le ministère de l'Agriculture et du Commerce.

Sous le Second Empire, l'impulsion est freinée et l'enseignement de l'agriculture est dispensé dans le cadre de l'enseignement général dans les écoles primaires et les écoles normales d'instituteurs. En 1879, des chaires départementales d'agriculture se mettent en place, et le système connaît peu de modifications jusqu'au début de XXe siècle. A ce moment, l'enseignement agricole s'ouvre plus largement aux filles et en 1918, une nouvelle loi organise l'enseignement, développant l'apprentissage agricole. Dans les années 50, alors que le progrès technique vide les campagnes et favorise l'exode rural, la France agricole commence à prendre conscience de son appartenance européenne et du retard de développement de l'agriculture par rapport à l'industrie. Les mouvements de vulgarisation, les mouvements de jeunesse ainsi que le syndicalisme seront porteurs d'un projet de modernisation des exploitations agricoles.

1.1.2. Intégrer le monde rural dans l'évolution économique, industrielle, sociale et culturelle

En 1960, le gouvernement sous l'influence de Michel Debré entreprend une réforme de l'enseignement et de la formation agricole. Avec la loi du 2 août, un véritable appareil de formation se déploie au service de l'agriculture. Trois objectifs s'en dégagent : défendre un rôle moteur dans le développement agricole et rural, maintenir des passerelles avec l'éducation nationale : « l'enseignement agricole doit être harmonisé avec l'enseignement national, mais adapté aux conditions spécifiques de la vie rurale » (Boulet, 2003, p.66) et faciliter l'insertion des jeunes du milieu rural dans un environnement urbain. De plus, cette loi d'orientation, perçue comme l'acte de naissance de l'enseignement agricole moderne, modifie l'intention initiale en indiquant que cet enseignement ne doit pas s'adresser uniquement à un public d'agriculteurs, mais à tous les acteurs de la production agricole. Cette nouvelle orientation

participe d'une part à faire se rencontrer les enfants d'agriculteurs et les enfants d'autres catégories socioprofessionnelles, mais aussi constitue aussi une fonction de promotions sociale et d'orientation.

Une profonde réforme s'engage avec Edgard Pisani⁴⁵, son démarrage est lent, mais des transformations importantes s'opèrent jusqu'en 1968 aboutissant à la création de l'enseignement agricole public. Des lycées agricoles ainsi que de nombreux postes d'enseignant, d'administration et de services sont créés. Implantés en milieu rural, les lycées agricoles accueillent à l'origine une majorité de jeunes issus du monde agricole, mais la tendance s'inversera ; l'objectif est de former les futurs professionnels dans les domaines techniques agricoles. Le programme architectural dote chaque département d'un lycée agricole lequel doit être situé dans un cadre de verdure et comprendre un internat, un foyer, un amphithéâtre-auditorium et une ferme annexée (Charmasson, Le Lorrain, Le Naou, Duvigneau et Rémond, 1999). L'éducation socioculturelle, une des particularités de l'enseignement agricole, trouve son origine dans cette dynamique avec un maître mot « l'animation ». Il s'agit bien d'une nouvelle régulation éducative fondée sur de nouveaux types de relation.

Une nouvelle période de transformation s'amorce en 1982⁴⁶ avec une réforme dont l'objectif est de rester en cohérence à la fois avec l'ensemble de la politique d'éducation du gouvernement et avec la politique agricole. Les lois de 1984 établissent les structures et les modes de fonctionnement de l'enseignement agricole moderne (création des EPL⁴⁷ et des EPLEFPA⁴⁸). Par-là, elles accordent l'autonomie administrative, financière et pédagogique aux établissements et demandent aux structures d'établir un projet.

Ce détour par l'histoire nous permet de mieux appréhender la forme actuelle du système agricole. Soumis aux changements sociétaux, sa vocation a évolué, par la diversité de son offre de formation, la nature des publics et les savoirs dispensés. Cette évolution ainsi que son histoire ont façonné les missions actuelles de l'enseignement agricole tout en lui permettant de développer des spécificités.

1.1.3. Les spécificités de l'enseignement agricole actuel

Héritier d'une histoire différente de celle de l'éducation nationale, l'enseignement agricole a des spécificités fortes. En référence à l'article de Marshall (2006), nous en relevons trois principales :

- au niveau politique
- au niveau organisationnel
- au niveau pédagogique

⁴⁵ Ministre de l'agriculture de 1961 à 1965

⁴⁶ Sous le ministère d'Edith Cresson

⁴⁷ Etablissements Publics Locaux d'enseignement

⁴⁸ Etablissements Publics Locaux d'Enseignement et de Formation Professionnelle Agricole

La première spécificité réside dans le fait que l'enseignement agricole est sous la tutelle exclusive du ministère de l'Agriculture, et ce depuis la loi d'orientation agricole de 1960. De fait, il est modelé par la politique agricole. Cependant, son indépendance, souvent remise en question, n'empêche pas la parité de niveau des diplômes ni des voies de formation, tout comme la parité statutaire des personnels enseignants et personnels techniques (loi de 1960). Ceci signifie entre autres que toute réforme engagée par le ministère de l'Education nationale doit également être appliquée par l'enseignement agricole. Par conséquent, il demeure une composante du système éducatif général en gardant toutefois des particularités pédagogiques. La deuxième spécificité relevée est celle de son organisation ainsi que des cinq missions qui lui sont assignées. Les établissements d'enseignement agricole, qui maillent l'ensemble du territoire national, possèdent certaines caractéristiques différentes de celles repérables dans la majorité des établissements de l'éducation nationale. La diversité des dispositifs proposés par ces établissements (ou des « pluricentres » selon Marshall, 2012) induit la présence simultanée de plusieurs types de publics (élèves, apprentis et adultes) que nous nommons « apprenants » dans notre travail afin de rendre compte de cette diversité. Généralement de taille modérée, les établissements accueillent un grand nombre d'internes du fait à la fois de leur éloignement des grandes villes mais aussi du fait des options ou filières particulières qu'ils proposent. Cette forte concentration d'élèves demeurant *in situ* requiert une attention particulière au quotidien et spécifiquement lors des temps hors classe (temps que l'on retrouve dans « la vie scolaire » par exemple). Ancrés fortement dans l'environnement local, chacun de ces établissements possède en outre chacun une exploitation agricole, support d'enseignements et d'apprentissages. Enfin, relevons que très souvent plusieurs formations dépendant de centres différents cohabitent sur un même lieu, ce qui est le cas dans le contexte étudié puisque se trouvent au sein du même établissement un centre de formations d'apprentis, un centre de formation professionnelle et un lycée. Enfin, ajoutons que dans l'enseignement agricole public les présidents des Conseils d'Administration des établissements scolaires sont des personnalités extérieures (élu territorial par exemple). Aujourd'hui, l'enseignement agricole défend deux finalités : assurer la formation des jeunes agriculteurs et lutter résolument contre les inégalités sociales. Pour cela, il s'est doté de 5 missions qui représentent probablement les spécificités les plus fortes de l'enseignement agricole et qui sont les suivantes :

- assurer une formation générale, technologique et professionnelle initiale et continue ;
- participer à l'animation et au développement des territoires ;
- contribuer à l'insertion scolaire, sociale et professionnelle des jeunes et à l'insertion sociale et professionnelle des adultes ;
- contribuer aux activités de développement, d'expérimentation et d'innovation agricoles et agroalimentaires ;
- participer à des actions de coopération internationale, notamment en favorisant les échanges et l'accueil d'élèves, apprentis, étudiants, stagiaires et enseignants.

Ces missions conduisent les établissements à agir en interaction avec les territoires de proximité (niveau local), mais aussi avec d'autres, plus éloignés à cause de la coopération internationale.

La dernière spécificité que nous mentionnons est celle relative à la pédagogie : la pédagogie de projet structure fortement cet enseignement depuis des décennies (projet régional, projet d'établissement, projet « vie scolaire »...) comme nous en avons parlé *supra*, mais aussi l'éducation socioculturelle (ESC). Cet enseignement est une particularité de l'enseignement agricole. Selon une circulaire de février 1965, l'éducation socioculturelle doit « introduire, dans la formation des élèves, en complément des enseignements traditionnels, des matières et des valeurs éducatives que les exigences de la formation de base n'ont pas permis jusqu'alors de faire figurer dans les programmes : matières visant moins à l'acquisition de connaissances supplémentaires qu'à l'épanouissement de l'être, au développement de l'esprit de curiosité et de recherches, à l'utilisation intelligente du temps libre... » (Charmasson, Duvigneau, Lelorrain et le Naou, 1999, p.122) Il n'est pas question de créer une nouvelle discipline, mais de favoriser sans programme d'enseignement, les finalités de l'enseignement agricole, et, entre autre de permettre aux publics formés de mieux vivre et d'assumer les mutations en tout genre qui traversent le monde agricole et rural. De plus, le nombre élevé d'élèves internes, l'isolement des établissements et donc l'accès restreint aux pôles culturels et urbains ont participé à la création de cet enseignement. Chaque établissement possède ainsi un centre socioculturel, « Le centre [socioculturel] est géré par les élèves sous le contrôle du professeur et doit être accessible à toute heure. Les intervenants peuvent être d'autres professeurs de l'établissement ou des invités venus de l'extérieur. L'amphithéâtre est ouvert à des organismes divers pour des conférences et des colloques. » (Charmasson, Duvigneau, Lelorrain et le Naou, 1999 p.123) La gestion et l'animation du centre sont de la sorte confiées aux élèves sous couvert du statut d'une association de loi 1901.

1.1.4. Son fonctionnement actuel

Les formations proposées par l'enseignement agricole constituent un système éducatif complet qui accueille des élèves, étudiants, apprentis et stagiaires en formation continue, de la classe de 4^e (pour certains établissements) jusqu'au doctorat. Deux enseignements se distinguent : le premier « technique » qui regroupe les formations du second degré et « post-baccalauréat », et le second « enseignement supérieur agricole » qui comprend les établissements que l'on classe dans les grandes écoles.

Plusieurs types d'établissements participent de la formation parmi lesquels :

- les Etablissements Publics Locaux d'Enseignement et de Formation Professionnelle Agricole (EPLEFPA)
- les Lycées d'Enseignement Général et Technologique Agricole (LEGTA)
- les Centres de Formation d'Apprentis (CFA)
- les Centres de Formation Professionnelle et de Promotion Agricole (CFPPA)

L'enseignement agricole se caractérise également par la diversité de ses formations : dans le domaine de la production agricole, forestière, aquacole, de la transformation et la commercialisation de ces productions, des services en milieu rural, des industries agroalimentaires, du développement et de la gestion de l'espace rural, il intervient également dans le domaine de la recherche. Ajoutons que dans les perspectives conjointes de la transition agro-écologique et de la formation des agriculteurs d'aujourd'hui et de demain, un nouveau plan d'action « enseigner et produire autrement » lancé au printemps 2014, vise à donner un cap méthodologique pour favoriser le développement de nouvelles pratiques.

1.2. L'établissement G. Rébuffat

Cet établissement comporte plusieurs centres sur le même site, ce qui lui confère une organisation spécifique ainsi qu'une histoire caractéristique.

1.2.1. Présentation générale

L'établissement G. Rébuffat est un EPLEFPA⁴⁹ qui comprend un LEGTA⁵⁰ avec 247 élèves de la 3^e à la terminale et un CFPPA⁵¹. Le site accueille également une antenne du CFA⁵² d'un lycée agricole voisin avec 41 apprentis. L'établissement est situé dans un grand domaine de 50 hectares de la périphérie d'une ville moyenne et comprend une exploitation agricole de 96 hectares gérée par un directeur d'exploitation, ainsi qu'une bergerie et un centre équestre. Il comprend également un internat. Concernant les équipements pédagogiques, l'établissement dispose d'un service d'accueil personnalité (SAP) qui prend en charge les élèves présentant des difficultés dans leur scolarité.

Les enseignants sont au nombre de 32, les formateurs du CFPPA sont 8 et ceux du CFA sont 5, soit 45 enseignants/formateurs. L'établissement est dirigé par une équipe comprenant le proviseur, un proviseur adjoint et une gestionnaire. Le proviseur est aussi directeur du CFPPA. Le service de la vie scolaire est composé du Conseiller Principal d'Education (désormais CPE), d'une technicienne (TEPETA : Technicien des Etablissements Public de l'Enseignement Technique Agricole) et de 9 surveillants, dont 3 maîtres au pair. Le nombre d'élèves interne est de 144, ce qui est une des raisons pour lesquelles la vie scolaire est un point important pour l'établissement.

Le lycée propose des formations dans quatre filières différentes. Nous indiquons les appellations courantes par les membres de l'établissement que l'on retrouve aussi dans les entretiens.

- Agroéquipement (dite « agro »)

⁴⁹ Etablissement Public Local d'Enseignement et de Formation Professionnelle Agricoles

⁵⁰ Lycée d'Enseignement général et Technologique Agricole

⁵¹ Centre de Formation Professionnelle et de Promotion Agricoles

⁵² Centre de Formation d'Apprentis

- Conduite et Gestion d'une Entreprise Hippique (CGEH, section dite « hippo »)
- Conduite et Gestion d'une Exploitation Agricole (CGEA, section appelée PA dans l'établissement et donc dans les entretiens)
- Travaux Paysagers (dite TP)

Ces formations s'étendent de la seconde jusqu'à la terminale.

Le centre de formation professionnelle et de promotion agricole, destiné aux adultes, assure la formation continue agricole dans les mêmes domaines que les formations proposées par le lycée (Agriculture/agroéquipement, travaux paysagers, hippisme), auxquelles s'ajoute l'agroalimentaire.

Le public accueilli, comme pour l'ensemble des établissements d'enseignement agricole est représenté à moins de 20% par des élèves issus de familles d'agriculteurs ou de familles de salariés agricoles. De plus, en proposant des classes de 4èmes et 3èmes, cet établissement accepte un public hétérogène d'élèves aux besoins variés dont les difficultés scolaires représentent la première source de motivation pour une orientation dans ce type d'établissement. La motivation concernant la volonté de se préparer à un métier lié à l'enseignement agricole n'arrive qu'en seconde position pour les 4èmes et les 3èmes. (ONEA, 2010). Enfin, la filière hippique attire un grand nombre de filles habitant parfois très loin de leur lieu de formation.

1.2.2. L'organigramme de G. Rébuffat

Ci-dessous, l'organigramme de l'établissement :

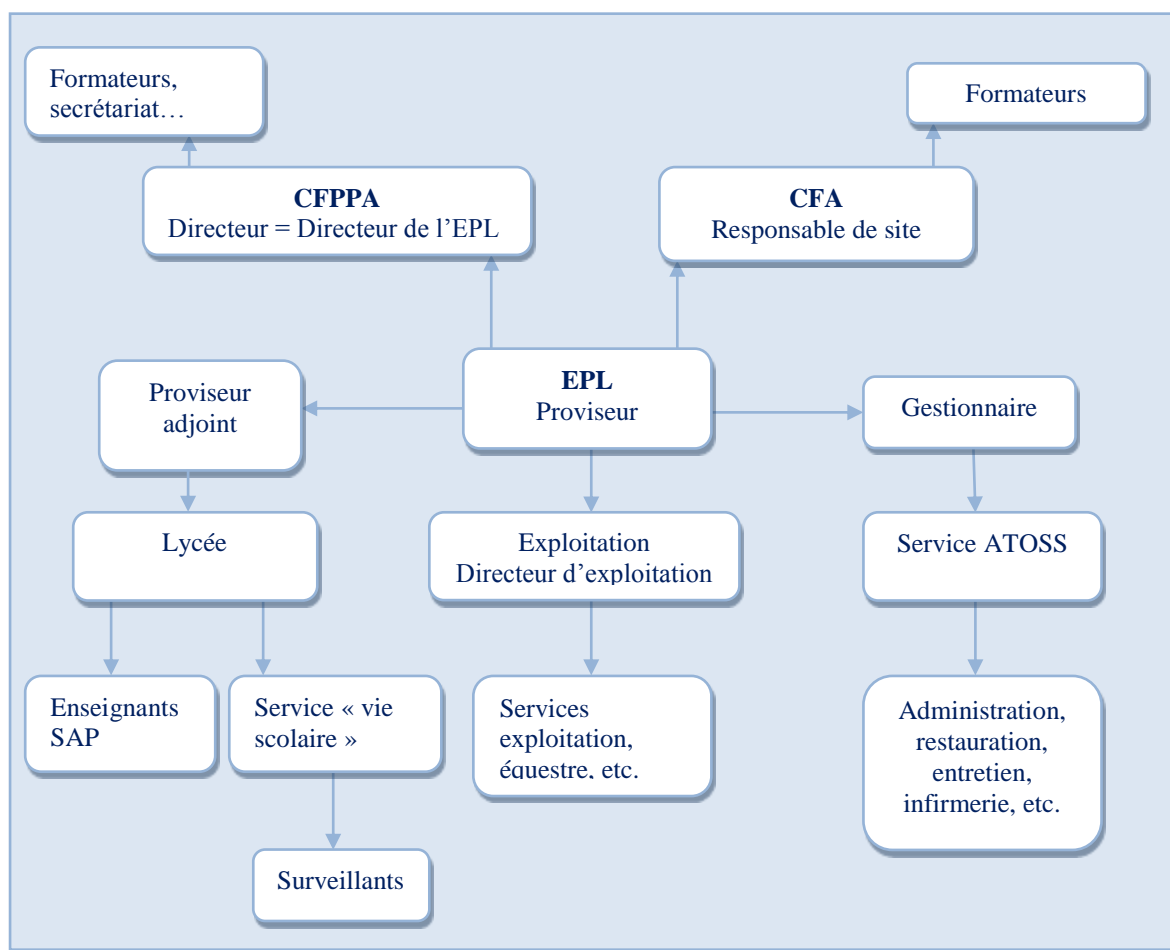


Schéma 23 : Organigramme de l'établissement

1.2.3. Histoire contextualisée de l'établissement

Au regard de notre problématique, nous ne nous intéresserons qu'à l'aspect « élaboration de projet ». Créé dans les années 60, le lycée d'enseignement général et technologique G. Rébuffat est un établissement relativement dynamique dans sa région et l'élaboration de projets internes à l'établissement avec l'aide d'intervenants extérieurs n'est pas nouvelle. En effet, quelques années auparavant lors de la création du premier projet d'établissement, une démarche d'appui avait été mise en place.

Courant 2004, en réponse à plusieurs initiatives nationales et locales, une étude sur l'évolution des métiers agricoles ruraux ainsi que sur les besoins de formation au développement agricole et rural du territoire a été engagée par le Conseil d'administration de l'EPL. Cette étude a donné lieu à des commissions de travail internes à l'établissement et au lancement de l'élaboration d'un premier projet d'établissement. Cette démarche s'intégrait parfaitement dans la perspective du Projet Régional Agricole de l'époque qui privilégiait les projets d'établissement dans la région. Pour aider les acteurs dans l'élaboration de ce projet, le service régional de la formation et du développement (SRFD) leur a apporté une aide méthodologique afin « d'apporter de la cohérence à la multitude des projets existants, de créer

une dynamique d'ensemble, de formaliser et de structurer les projets novateurs de l'ensemble des personnels. » (extrait du projet de 2005).

Par conséquent, même si notre démarche de recherche-intervention est différente de ce qui a déjà été fait, certains acteurs de l'établissement encore présents aujourd'hui y avaient activement participé (3 enseignants). L'un d'entre eux, que nous avons observé pour notre étude, a établi des liens entre les deux situations, même si les enjeux n'étaient pas identiques.

« Cela dit, le projet d'établissement a été lancé, et ... heureusement une dame du SRFD qui, comme vous, [...] est venue nous accompagner [...] heureusement qu'il y avait une personne pour nous aider. Parce que la personne extérieure a une certaine autorité morale quelque part... il n'y a pas que la compétence, [...] ce n'est pas quelqu'un de l'intérieur. [...] là, quand la dame disait tel jour, comme vous, tout le monde était là ! C'est tout con, c'est banal, mais ça marche !... » (Enseignant Pascal, ent.).

Cet enseignant ajoute que ce premier projet est important dans l'histoire de l'établissement, *« ... C'est caduc maintenant enfin, c'est pas tout à fait caduc, ça a marqué l'établissement. Ça, j'en suis persuadé. »*. Par exemple, il a permis de maintenir l'établissement autonome (il devait être rattaché à un autre centre) et de développer une filière qui périssait.

Ce rapide aperçu historique nous permet de mieux comprendre l'attitude de cet enseignant lors de l'élaboration du projet « vie scolaire ».

2. Les acteurs de l'établissement

Dans cette sous-partie, nous présentons seulement les acteurs en lien avec le projet.

2.1. Les personnels de direction

Les personnels de direction sont composés de :

- Proviseur qui est directeur de l'EPL et du CFPPA
- Proviseur adjoint qui a en charge le lycée
- Gestionnaire

Au cours de notre recherche-intervention, nous avons vu plusieurs changements de direction. En premier lieu, il y a eu un changement de gestionnaire, qui a suivi une longue période pendant laquelle le poste était inoccupé. Ensuite, le proviseur, à l'origine du projet « vie scolaire » a changé d'établissement à la fin de l'année 2012/2013, soit au cours de l'élaboration du projet. Enfin, le proviseur adjoint a également changé d'établissement à la rentrée 2014 et confié le projet à son successeur.

Si le changement de cette dernière personne était prévisible, elle nous avait confié être venue sur le poste de proviseur adjoint pour travailler en collaboration avec le proviseur de l'époque, le départ du proviseur a été accueilli avec surprise. Par conséquent, des enseignants ont regretté ce changement dans le suivi du projet *« ... c'est dommage ça aurait été bien que ce*

soit lui [le proviseur] qui ait été dans la continuité de ce truc-là... ». (Enseignante hors projet, ent.).

Le proviseur, est en effet resté à la direction pendant 3 ans s'investissant dans le développement de l'établissement et de partenariats en lien étroit avec la région et les collectivités locales. Reconnu et apprécié à la fois par les acteurs locaux, lors de son départ il a reçu la médaille de la ville, il l'était aussi au sein de l'établissement notamment pour ses qualités de chef d'équipe « ... *mais je pense que monsieur Untel [le proviseur] était... c'était vraiment un profil de chef... un leader* ». Aussi, dès l'arrivée du nouveau proviseur, certaines craintes ont émergé « *Monsieur Untel, c'était un leader... et dans une équipe on a vraiment besoin de quelqu'un qui dirige les troupes et je crois qu'on l'a plus... voilà... et c'est dommage... peut être que... il débute, aussi dans son rôle...* ». Toutefois, certains personnels pouvaient lui reprocher un manque de disponibilité ou un accès peu facilitant, ce que le proviseur adjoint complétait parfaitement par ses qualités communicationnelles. En revanche, pour une enseignante, ces qualités ont été repérées immédiatement chez le nouveau proviseur « *humainement par contre c'est une personne qui a l'air super ! Déjà, j'avais vu juste sa photo avant qu'elle arrive... je trouvais qu'il... je pense qu'il est profondément gentil... mais bon... on a besoin d'un chef... !* » (Enseignante, ent).

Le changement de direction et ses conséquences sur le projet sont abordés plus amplement dans le chapitre suivant.

2.2. Les enseignants

Comme nous l'avons signalé précédemment, les enseignants/formateurs sont au nombre de 45 dans l'établissement. Ils se répartissent entre le lycée, le centre de formation des apprentis et le CFPPA. Parmi ceux-ci nous en avons observé 11. Nous proposons pour chacun d'eux de fournir quelques informations relevant leur nom (anonyme), leur âge au moment de l'enquête, leur ancienneté dans l'enseignement agricole et dans l'établissement, la discipline enseignée lors des cours observés et leur statut professionnel. Ensuite, pour chacun d'eux nous signalerons une caractéristique ayant un intérêt pour notre recherche. Leurs relations avec le projet sont développées dans le chapitre qui suit.

Noms	Age	Ancienneté dans l'enseignement agricole	Ancienneté dans l'établissement	Discipline enseignée	Statut
Mado	44	23	17	Français	Titulaire
Camille	42	17	11	Français	Titulaire
Colette	33	10	10	Agroéquipement	Titulaire
Fabienne	41	15	11	Education socioculturelle	Titulaire
François	55	14	14	Biologie	Contractuel
Luc	46	20	9	Zootechnie	Titulaire
Amélie	23	2	2	Zootechnie	Vacataire
Flore	36	9	9	Equitation	Titulaire
Paul	45	14	7	Economie	Contractuel
Axel	48	19	19	Biologie	Titulaire
Pascal	62	26	16	Economie	Titulaire

Tableau 8 : Quelques caractéristiques des enseignants observés

Les enseignants observés se répartissent de la façon suivante : 6 femmes et 5 hommes dont la moyenne d'âge est de 43 ans, l'ancienneté dans l'enseignement agricole présente une moyenne de 15 ans et celle dans l'établissement de 11 ans. Nous constatons peu d'écart entre les deux dernières données, ce qui signifie que la plupart des enseignants observés ont passé la majorité de leur carrière dans cet établissement. De plus, un seul enseignant est débutant (Amélie), les autres ont au moins une expérience de 9 ans d'enseignement, avec un enseignant proche de la retraite.

Une enseignante est vacataire, deux sont contractuels et les huit autres sont titulaires. Comme nous l'avons déjà signalé, ces trois enseignants, relevant de situation professionnelle plus fragile, car, entre autre, non stabilisée, ont changé d'établissement entre les deux dernières années d'observation. Par conséquent, l'enseignante vacataire ainsi que les contractuels ne pourront pas être observés lors de la seconde partie de l'étude.

Par souci de clarté dans notre démarche de présentation de ces acteurs, nous les avons regroupés comme suit :

- Les enseignants dont l'histoire est en lien avec l'histoire de l'établissement
- Les enseignants en recherche personnelle

- Les enseignants en quête de leur place dans le milieu professionnel
- Les enseignants orientés vers un certain pragmatisme

Nous tenons à préciser que ces quatre regroupements ont été élaborés dans le seul but de présenter les enseignants à un temps donné dans des circonstances particulières d'observation, et ne seraient donc en aucun cas figées et/ou définitives. De plus, elles ne reflètent évidemment pas les personnalités complexes et riches que nous avons rencontrées mais servent simplement à éclairer notre propos en focalisant sur une ou deux caractéristiques spécifiques.

2.2.1. Histoire des enseignants en lien avec l'histoire de l'établissement

Ces enseignants sont au nombre de trois, ils ont une très bonne connaissance de l'établissement, de son histoire et des relations entre les acteurs.

Le premier, Pascal, nous l'avons déjà mentionné exerce à G. Rébuffat depuis 16 ans et a contribué à la l'élaboration du premier projet d'établissement, nous n'y reviendrons pas. Il a créé de nombreux liens affectifs avec cet établissement et continue à s'y investir en participant à de nombreux projets ainsi qu'en représentant un syndicat d'enseignant.

La seconde, Mado, était également présente lors du premier projet d'établissement, elle a aussi contribué à l'élaboration du premier projet d'établissement. Egalement représentante syndicale, elle défend ardemment une dynamique de recherche et de communication entre les personnels de l'équipe éducative. Toutefois, son franc-parler et sa détermination ne conviennent pas à tous, tant chez les élèves, que chez les autres personnels « ... *Je suis la méchante ! Mais c'est clair que les réputations, cela fonctionne ! C'est tellement plus facile... Eh oui les élèves quand ils arrivent ils savent déjà que Mme Untel... Avec Mme Untel tu ne fais pas le con... Et ça aide beaucoup ça... !* » (Ent.)

Quant à Luc, il est arrivé dans l'établissement au moment du nouveau projet d'établissement. Entraîné par cet élan, il a pris en charge la filière qui s'est créée et depuis s'investit continuellement dans nombre de projets. Toutefois, il n'a pas participé au projet « vie scolaire », préférant garder un regard plus critique. Déjà engagé dans de nombreux autres projets, il reproche à ce dernier de manquer d'une vision plus globale de l'établissement « ... *là [le projet vie scolaire], c'est qu'un petit échantillon de ce qu'on a fait quand je suis arrivé... il y a 8 ans. Le projet d'établissement était beaucoup plus important parce qu'il était plus global aussi, [...] donc oui, on s'est posé beaucoup, beaucoup de questions à l'époque et pas que dans les réunions, en dehors aussi...* » (Ent.).

2.2.2. Enseignants en recherche personnelle

Ces enseignants présentent la caractéristique commune de chercher ou s'appuyer sur des techniques personnelles leur permettant de vivre au mieux leur travail au quotidien.

La première, Camille, pratique depuis des années une sorte d'auto-analyse après chacune de ses journées d'enseignement « *mais c'est vrai que tous les soirs en rentrant chez moi, vu que j'ai 35 minutes de voiture, souvent je me dis : « Alors aujourd'hui, globalement au niveau de tes cours... » [...]... je me prends un temps, où je me remémore les cours qui se sont bien passés et pourquoi, mais pas en détail comme ça, hein ! [en référence à l'entretien que l'on vient de faire], et je me demande aussi « Qu'est-ce qui n'était pas bien ? » Voilà... cela ne me prend pas longtemps, et après, j'écoute la radio... rires »*(Ent.). Elle porte un grand intérêt au bien-être de l'enseignant en cours, et a participé à des stages de relaxation pour les enseignants ou a partagé des informations sur le stress.

Dans une démarche un peu différente, l'enseignante Fabienne se sent elle en décalage avec la politique du service « *vie scolaire* », « *de toute façon la vie scolaire est en complète contradiction en général avec ma façon de faire respecter la discipline, car moi je ne suis pas dans la sanction, ni dans le cri, ni dans la menace...* ». Elle n'arrive pas à communiquer sur ce sujet avec le service et se sent souvent un peu seule dans cette dynamique « *dans le lycée, cela fait 10 ans que j'y suis et on ne parle jamais de ça...* ». Fabienne s'intéresse de près aux formes de communication non violente et tente de les mettre en pratique dans ses enseignements « *Je fais des recherches là-dedans depuis des années, comme la CNV⁵³ [...] c'est très dur à appliquer, c'est très long parce qu'on est conditionné par le langage [...] c'est un terrain de recherche pour moi, depuis 3, 4 ans, 5, [...] ... mais je sais que plus ça va, plus j'ai des résultats... au niveau du relationnel tu vois ? C'est comme je te dis, je ne sanctionne jamais ! Même, je te dis que je ne mets pas de notes !* ». Elle a proposé au CPE de participer à la formation des délégués « *... moi je lui ai proposé par le biais d'un outil qu'on a en commun, et ça serait la pierre d'achoppement de tout ça, c'est les formations de délégués... parce que si tu veux moi j'ai des délégués ALESA⁵⁴ et lui, il a des délégués élèves... [...]. Et plusieurs fois je lui ai demandé sans insistance qu'on puisse le faire ensemble, mais il n'a pas répondu...* »(ent.) Aussi, un peu déçue, elle se concentre sur ses enseignements et ses formations de délégués.

2.2.3. Enseignants en quête de leur place dans le milieu professionnel

Les enseignants regroupés dans ce sous-paragraphe ont en commun le fait qu'ils sont en recherche d'une place dans le milieu professionnel. Les deux premiers, non titulaires n'ont pas bénéficié de formation, ce qui a sûrement une incidence sur cette quête ; la troisième enseignante, elle, dans un enseignement où l'on attend généralement un homme, a dû prouver aux élèves qu'elle était capable de leur enseigner tout ce qui était du ressort de l'agroéquipement.

⁵³ Communication Non Violente

⁵⁴ Association des Lycée Etudiants Stagiaires et Apprentis

François, professionnel reconnu dans son domaine de l'horticulture et de l'aménagement paysager est arrivé tardivement dans l'enseignement, il n'a de surcroît pas eu de formation initiale. S'il se sent respecté par les élèves, il craint de ne pas arriver à gérer l'ensemble de l'aspect organisationnel des enseignements : *« Et en même temps ils me respectent. Et puis, je sais que j'ai une certaine autorité, non pas une autorité naturelle, mais une autorité en la matière. En tant que professionnel. [...] par contre, j'arrive pas à anticiper, j'anticipe pas !... C'est mon problème, je suis tout le temps à la bourre... »*(ent.). Aussi, a-t-il pris l'habitude d'en discuter souvent avec un autre collègue (Paul) afin d'en retirer des informations, des conseils ou simplement de bénéficier d'une écoute attentive afin de se rassurer sur ses aptitudes à enseigner : *« parce que Paul habitait près de chez moi, et donc pendant un an ou deux ans on a fait le trajet ensemble et on a eu l'occasion de bavarder, enfin surtout moi... ! [...] Enfin on a eu beaucoup de discussions très intéressantes au-delà du scolaire et de la vie en général... C'est vrai, c'était super, on a bien accroché ensemble et donc, j'en ai retiré un certain nombre de conseils parce qu'il a quand même plus de passé que moi... voilà il y a des moments comme ça importants... »* (ent.).

Amélie, la plus jeune enseignante observée a travaillé dans l'établissement pendant un an. C'était sa deuxième expérience professionnelle en tant qu'enseignante. Avant cela, elle s'occupait d'un centre équestre et sa non-qualification en tant que diplômée de l'enseignement agricole lui a valu des remarques de la part de quelques-uns de ses pairs et de quelques élèves. Souffrant de ne pas avoir pu poursuivre ses études, elle tient à ce que les élèves perçoivent le sens des enseignements dans une vision plus globale que segmentée *« Une des premières choses qui fait que peut-être, je n'ai pas été très loin dans mes études, [...] c'est qu'on ne nous donne pas les tenants et les aboutissants. [...] Donc ici, ils sont peut-être jeunes, ils sont en seconde, mais je pense que s'ils sont là, c'est qu'ils ont choisi cette voie-là, donc autant leur donner les liens qui existent entre les différentes matières, entre les différentes disciplines pour qu'ils arrivent à avoir une vision plus globale, fonctionner plus rapidement en autonomie »* (ent.).

Colette, fille d'agriculteurs a du faire ses preuves auprès des élèves, uniquement masculins, d'agroéquipement *« Parce qu'en fait je suis quand même prof d'agroéquipement. Je ne suis pas prof de français où, pour un jeune peu importe que ce soit un mec ou une fille... Mais moi je suis une fille. Donc, c'est que d'entrée de jeu je n'ai pas intérêt à me louper ! [...] Mais ça je le sais. Après du moment que tu leur dis qu'un chat ce n'est pas un chien, c'est bon ça marche et puis après... »*. Les jeunes ont eu globalement une éducation où il n'est pas commun de voir une femme s'occuper des machines agricoles et parfois remettre en questions des connaissances apprises par la famille *« Attention ! Monde agricole quand même ! Les enfants d'agriculteurs... »* *« Elle, qu'est-ce qu'elle va me dire ? C'est une femme »...* *« Moi mon père et c'est comme ça depuis 30 ans et qu'est-ce qu'elle veut ? »*, je peux le ressentir des fois, bien sûr, mais c'est légitime. Ce n'est pas qu'une question de savoir si c'est une femme ou un mec... [...] Et c'est là qu'on leur dit : *« attendez ! »* On ne vous dit pas qu'il faut faire comme

ça, on vous emmène plusieurs possibilités après à vous de prendre la bonne et c'est vous qui ferez le choix en fait. » (ent.).

2.2.4. Enseignants plus orientés vers un certain pragmatisme professionnel

Dans ce dernier paragraphe nous avons regroupé trois enseignants qui semblent rechercher des solutions rapides et efficaces pour mieux vivre leurs pratiques.

Paul, le dernier enseignant, a construit sa pratique en grande partie sur son expérience de surveillant : *« ... j'ai tellement rarement eu des soucis majeurs avec des classes que je n'ai pas eu à aller chercher l'information pour savoir comment il fallait réagir dans telle situation ou telle autre... bon j'ai eu une expérience aussi de six années en ZEP⁵⁵ en tant que surveillant et pour moi cela a été une bonne base... c'est clair ! »*. Son histoire lui permet non seulement d'avoir du recul sur des situations et une certaine expérience – et donc de mieux connaître sa pratique individuelle –, mais également de mieux comprendre le service « vie scolaire », et à travers lui, la pratique collective : *« J'ai de très bonnes relations, je suis très proche d'eux ! Pour moi c'est simple c'est la plaque tournante du lycée, je vois la vie scolaire comme une plaque tournante. En fait je me destinais comme CPE à la base, je voulais être CPE c'est clair ! [...] d'avoir connu les deux, c'est très enrichissant et je vais te dire entre nous, par l'expérience du collège que j'ai eu en tant que surveillant et je reporte ici des situations vécues là-bas et des réflexes que l'on avait [...] je glisse les messages, cela prend trois ans... mais ça vient et les choses se font petit à petit » (ent.).*

Alex, qui a travaillé auparavant dans une entreprise privée, recherche souvent des solutions pratiques à des situations vécues. Il est à l'initiative des boîtes déposées dans les classes depuis la rentrée 2013 dans lesquelles les élèves doivent déposer leurs téléphones en entrant en cours. De même, c'est également lui qui a proposé, avec succès, la mise en place d'un permis à point pour les élèves de 4^e et de 3^e. Très volubile, il aime partager ses expériences et ses idées avec ses collègues, à tout moment de la journée et particulièrement dans la salle de convivialité - nom donné à la salle commune dans laquelle se réunissent les enseignants, les formateurs et des personnels ATOSS lors des pauses ou des récréations-. Enfin, ajoutons que cet enseignant participe à de nombreux stages concernant l'analyse des pratiques ou la façon d'« enseigner autrement ».

Enfin, en dernier lieu, l'enseignante Flore préfère quant à elle ne pas trop s'investir dans les différents projets de l'établissement pour se consacrer à ses propres préoccupations *« On fait des projets de machins, des comités de ceci, des comités de cela, mais il n'y a rien de carré, je trouve. On tergiverse pendant des heures et des heures... c'est une perte de temps pour moi... [...] Et puis moi je m'occupe de mes oignons. J'essaie de gérer mes élèves. Alors les projets... »*. Par ailleurs, elle n'apprécie pas particulièrement le travail en groupe *« Je déteste travailler en équipe. Je travaille seule. C'est dur parce qu'on est en équipe, mais s'il y a des réunions je*

⁵⁵ Zone d'Education Prioritaire

ne parle pas... Voilà. J'ai peur de rien, c'est que je j'ai mes idées, point barre... et je ne me bats pas pour partager mes idées... quand je me dis que cela peut être utile, je le fais. Après si c'est pour discuter je ne vois pas l'intérêt. » Ajoutons qu'à l'origine de la création de la filière hippique, cette enseignante est restée longtemps seule à gérer les écuries « *Au début ici au lycée j'étais toute seule pendant longtemps. Il n'y avait pas untel, il y avait personne. J'étais toute seule à gérer les écuries, à gérer les chevaux à gérer tout, à gérer mes cours* ». Son intérêt se rapporte principalement à son activité même de professeur d'équitation, qui lui octroie, de fait, une relation privilégiée avec les élèves, non seulement parce qu'elle les a en demi-groupes (donc de 5 à 10 élèves), mais aussi parce qu'elle partage cette passion avec eux « *Entre les élèves et moi, il y a une autre relation qu'entre eux et les autres enseignants ... Forcément... Et puis, ils sont là pour mon cours en général... [...] donc, parfois je suis leur maman, mais bon, je mets des barrières parce que ça prend beaucoup !* » (ent.).

2.2.5. Synthèse de la présentation des enseignants

Le tableau suivant permet de distinguer et de mettre en parallèle les deux typologies présentées *supra* : les caractéristiques des enseignants et leur lien avec le projet.

Enseignants	Typologie des caractéristiques	Typologie au regard du projet et de la problématique
Mado	Histoire de l'enseignant en lien avec l'établissement	Comité de pilotage et groupe de travail 2
Pascal	Histoire de l'enseignant en lien avec l'établissement	Groupe de travail 1
Luc	Histoire de l'enseignant en lien avec l'établissement	Aucun groupe de travail
Camille	Enseignants en recherche personnelle	Comité de pilotage
Fabienne	Enseignants en recherche personnelle	Groupe de travail 1
Colette	Enseignant en quête de leur place dans le milieu professionnel	Comité de pilotage et groupe de travail 2
François	Enseignant en quête de leur place dans le milieu professionnel	Aucun groupe de travail
Amélie	Enseignant en quête de leur place dans le milieu professionnel	Aucun groupe de travail
Flore	Enseignant orienté vers un pragmatisme professionnel	Aucun groupe de travail
Axel	Enseignant orienté vers un pragmatisme professionnel	Groupe de travail 1 et groupe de travail 2
Paul	Enseignant orienté vers un pragmatisme professionnel	Aucun groupe de travail

Tableau 9: Typologies des enseignants

Plusieurs informations se dégagent de ce tableau, notamment le fait que le lien entre la typologie des caractéristiques des enseignants et leur participation au projet n'est pas une bijection. Par exemple, les enseignants qui ont un lien fort avec l'histoire de l'établissement ne sont pas tous dans les groupes de travail, seule Mado appartient à deux groupes. Nous pouvons imaginer que le projet « vie scolaire » n'est pas l'unique façon de participer à la vie de l'établissement. Par contre, les enseignantes en recherche personnelle ont toutes deux participé à l'élaboration du projet, faut-il y voir un lien ?

Une seule enseignante du groupe « en quête de leur place dans le milieu professionnel » participe aux groupes de travail, peut-être sa façon à elle de chercher à se construire sa place. Quant à François et Amélie, qui ne sont pas titulaires, ils cherchent leur place soit dans la titularisation, soit dans la stabilisation de leur statut professionnel. Enfin, dans le groupe des enseignants « orientés vers un pragmatisme professionnel », seul Axel participe activement au projet, Flore percevant cette initiative comme une perte de temps inutile et Paul restant lui orienté vers d'autres projets professionnels (il a repris ses études et passe le concours de déprécarisation cette année-là) ayant donc peu de temps de disponible *« j'aimerais bien, ça m'intéresse, mais là, j'ai vraiment pas le temps de m'y investir »*.

2.3. Les autres personnels

Hors personnel de direction et enseignants/formateurs, un nombre élevé de personnels travaille dans l'établissement, environ une cinquantaine (personnel ATOSS⁵⁶, personnel de l'exploitation...). Toutefois, dans le cadre de notre travail, nous ne présentons que ceux qui ont joué un rôle dans l'élaboration du projet. Nous en avons déterminé trois : le CPE, l'infirmière, la personne responsable du SAP.

Nous établissons une rapide présentation de ces personnes et de leur fonction dans l'établissement, étant donné que nous reprenons en détail leur participation dans le projet dans l'analyse qui suit.

2.3.1. Le Conseiller Principal d'Education

Le CPE est un acteur présent dans l'établissement depuis plus de 10 ans, soit un temps largement antérieur à celui occupé par la direction au moment de l'initiative du projet, puisque la direction n'est présente que depuis un an pour le proviseur adjoint et depuis deux ans seulement pour le proviseur.

« Alors, CPE depuis 1999..., ici, depuis la rentrée de septembre 2002, donc cela va faire 11 ans que je suis là. [...] Donc pour l'instant je reste là parce que je suis bien ! »

Il travaille quotidiennement avec la technicienne (TEPETA⁵⁷) avec laquelle il échange régulièrement. *« Au niveau du service, il y a moi, il y a untel, qui est TEPETA, donc c'est un*

⁵⁶ Personnels Administratifs, Techniciens, Ouvriers, de Service et de Santé

⁵⁷ Technicien des Etablissements Public de l'Enseignement Technique Agricole

grand mot pour pas grand-chose parce que moi j'estime que c'est mon adjointe. Untel, quand je ne suis pas là, c'est elle qui gère et donc il n'y a pas de souci là-dessus. [...] moi j'ai la chance d'avoir, un CPE et un TEPETA, enfin la chance, disons que je suis content d'avoir une deuxième personne à qui parler, avec qui échanger des points de vue, parce que ce n'est pas toujours évident quand on est tout seul... » (CPE)

Le CPE dirige une équipe de 6 Assistants d'Education (AE) et 2 maîtres aux pairs qui travaillent exclusivement à l'internat, la moyenne d'âge de ces personnels est de 30 ans environ. Les assistants d'éducation sont recrutés depuis peu par l'équipe de direction et le CPE *« Alors je reçois des CV, des lettres de motivation que je pré-note, en fait pour voir un petit peu si cela me paraît bien. Ensuite, je vois, on téléphone, on prend des rendez-vous, cette année on les a passés avec MM. Untel et Untel [proviseur et proviseur adjoint] pour voir un petit peu... Et on a fait une sélection. »* Par contre, ce dernier prend seul en charge leur formation *« Bon, après, il y a des formations qui sont faites pour les AE, qui sont spécifiques, cette année ils n'ont pas souhaité y participer, après, c'est des choix. [...] Après, moi je forme... Ils voient avec les élèves et je leur donne tous les papiers qui concernent le côté administratif, et après ils se forment sur le tas » (ent.).*

La répartition des tâches des assistants d'éducation est à la charge du CPE qui définit les priorités du service en fonction des heures et de l'affluence des élèves : *« le plus important c'est l'internat [...] Ensuite, il y a le self du midi où il faut qu'ils soient au minimum deux, donc on a tourné à deux pendant six mois, et donc maintenant on tourne à trois, ce qui nous laisse souffler un peu, c'est bien pratique. Ensuite la priorité c'est sur les appels le matin de 8 h à 9 h... [...] Ce sont les points stratégiques. Après il y a les récréations... Mais bon... En général, j'arrive à tourner à deux, mais il y a des points stratégiques, des moments stratégiques où ils sont trois. » (ent.).*

Ensuite, le CPE régule et ajuste le fonctionnement du service lors de réunions qu'il organise à sa propre initiative : *« j'en ai fait une à la rentrée, je crois que j'en ai fait une à Noël et là je vais en faire une avant les vacances d'avril. [...] C'est moi, c'est moi qui l'organise ! Parce que cela nous fait faire un petit point. Et en plus on prépare la sortie [de juin]. » (ent.).*

Enfin, le CPE accorde une grande importance aux relations qu'il entretient avec son personnel, lors de moments difficiles par exemple : *« quand il y a un souci, ils viennent m'en parler, ou alors ce sont les autres qui viennent m'en parler. Voilà, par ce qu'il y a eu un problème l'autre jour, par exemple, les autres surveillants sont venus m'en parler mais la surveillante qui a eu un problème m'a appelée pour me tenir au courant. Donc dès le lendemain je suis intervenue au niveau de l'internat pour rectifier tout et puis pour calmer le jeu entre eux. »,* mais c'est aussi sa façon de concevoir son travail : *« enfin moi je suis beaucoup dans la communication, peut-être trop dans la communication et pas assez dans le ... répressif, [...] ce qui fait que l'année dernière ça a créé des soucis. Certains ont oublié que*

j'étais là et sont passés directement plus haut, ce qui a créé pas mal de problèmes, donc là j'ai bien rectifié. » (ent.).

2.3.2. L'infirmière scolaire

L'infirmière scolaire est présente sur l'établissement depuis l'ouverture du poste en 1999. Elle est aussi à l'origine de l'aménagement de l'infirmerie : *« avant il n'y avait pas d'infirmière. [...] Donc, mettre en place l'infirmerie... mettre en place l'organisation de l'infirmerie, les locaux etc. »*. Depuis de nouveaux aménagements ont été fait *« Ils ont déménagés quand il y a une restructuration il doit y avoir six ou sept ans. »*. Elle a un rapport privilégié avec les élèves : *« ils savent bien repérer, ils savent venir parler de tous les problèmes entre guillemets et après je redirige, car dans les tiroirs je n'ai pas toutes les solutions. [...] Ils savent que ce qui est dit ici restera ici sauf s'il y a besoin et puis je leur demande l'autorisation, « est-ce que tu veux que j'en parle à telle ou telle personne ? » », et bénéficie de la confiance de la direction « après pour les problèmes liés à la sexualité j'ai une marge de manœuvre assez importante, déjà le proviseur me donne quand même l'autorisation d'amener des élèves sans autorisation des parents au centre de planification. Il y a une loi qui m'autorise. Il pourrait ne pas vouloir que je sorte avec les élèves et qu'ils ratent une heure de cours. »* Ses qualités de souplesse relationnelle et d'écoute font d'elle un partenaire privilégié pour le travail. Entretenant de bonnes relations avec les personnels du service « vie scolaire », elle travaille avec eux depuis de longues années : *« untel [le CPE] cela doit faire aussi 8 ou 9 ans que je travaille avec et untel [la technicienne] là, je ne sais plus mais depuis que je suis en bas je travaille avec elle. » (ent.).*

L'infirmière, tout comme le CPE et le proviseur adjoint, habite sur le site dans un petit lotissement dont les maisons se jouxtent, ce qui a également son importance dans les relations. Personne ne se plaint ouvertement de cette proximité à la fois avec la sphère du travail et avec les collègues, chacun semblant trouver l'équilibre entre distanciation et proximité vie professionnelle/vie privée. Toutefois, il est apparu lors de l'élaboration des dispositifs, et de l'instauration d'un règlement intérieur pour cette partie du site en particulier, que des personnes se plaignaient de nuisances sonores dues à des animaux. Un dispositif a été mis en place pour régler ce problème.

2.3.3. La responsable du Service d'Aide Personnalisé

Ce service, proposé à l'ensemble des apprenants, de la 4^{ème} aux formations d'adultes, a été créé lors de la rentrée scolaire 2005-2006 par l'établissement pour leur permettre de suivre leur formation dans les meilleures conditions possibles. Les apprenants peuvent s'y rendre suite à une démarche volontaire ou orientée par l'équipe éducative (conseil de classe, professeur principal, service « vie scolaire », infirmière, formateur) afin de trouver un soutien et des outils pour continuer leur parcours le mieux possible. Ce service ou SAP accueille

également les apprenants en situation de handicap (dyslexiques...) et la responsable, en partenariat avec l'infirmière scolaire, sert de relai entre les familles et l'équipe pédagogique.

En poste depuis 3 ans, la responsable de ce service, âgée de 27 ans, entreprend en parallèle de passer des concours afin de devenir enseignante ou CPE. En effet, ce poste n'étant pas fixe et chaque année la personne qui en a la charge est en attente du renouvellement de son contrat. Cette instabilité lui pèse même si elle apprécie énormément son travail et le cadre dans lequel elle exerce *« c'est un peu pénible de ne jamais savoir une année sur l'autre... J'aime ce travail, mais ... je ne peux pas vraiment m'y projeter... [...] alors je passe ou plus précisément repasse (rire) des concours !... On verra bien ! » (inf.)*.

Sa rigueur dans le travail, sa jovialité et son pragmatisme lui confèrent une excellente renommée auprès des personnels. Elle entretient de la sorte de très bonnes relations avec eux *« Je n'ai pas de souci relationnel, non... pas du tout ! Et par rapport à la vie scolaire [le service], non plus. Quand j'ai besoin, je m'adresse le plus souvent aux surveillants...[...], mais il m'arrive d'avoir besoin de m'adresser à untel [la technicienne] ou untel [le CPE] et cela ne pose aucun souci. » (ent.)*.

Par ailleurs, le proviseur adjoint, lors de son départ à la fin l'année scolaire 20013/2014 a indiqué à son successeur les dossiers qu'il jugeait prioritaires dont celui-ci *« ... il a deux priorités, c'est travailler au maintien du poste de untel [du SAP] et le projet vie scolaire... »*. Ce poste a été maintenu à la rentrée 2014/2015.

3. Le contexte de l'élaboration du projet « vie scolaire »

Afin de présenter au mieux le contexte de l'élaboration du projet « vie scolaire », nous distinguerons le contexte structurel dans lequel se déroule ce projet, et le contexte de négociation qui a donné lieu au contrat entre les deux parties. Cette distinction s'appuie sur Strauss (1992) qui lors des négociations discerne deux contextes imbriqués l'un dans l'autre : le contexte structurel qui « est le cadre à l'intérieur duquel prennent place les négociations, au sens le plus large » (Strauss, 1992, p.259), et le contexte de négociation inclus dans le premier. L'acception « négociation », au sens de Strauss, se distingue du terme « accord », où les personnes peuvent se mettre d'accord sans négocier, alors que « négociation » « implique toujours une certaine tension entre les parties, faute de quoi elles ne seraient pas en train de négocier » (Strauss, 1992, p 252).

3.1. Le contexte structurel ou un contexte de crise

Précisons que le contexte que nous décrivons est spécifique à la fois à l'établissement et au moment où nous l'étudions.

Les fonctions explicites du nouveau projet de vie scolaire sont au départ énoncées dans les premières rencontres entre le comité de pilotage et les chercheurs-intervenants, comme :

- S'adapter à un contexte évolutif (le dernier projet « vie scolaire » a fini en 2008), au public et aux équipes qui changent
- Etre en accord avec le nouveau projet d'établissement qui est en reconstruction
- Remettre au centre la position de la vie scolaire

Pour mener à bien ces objectifs, l'équipe de la direction a décidé d'élaborer un nouveau projet « vie scolaire » et de demander à l'UMR de les aider dans cette démarche. Cependant, au fil des observations et des entretiens il apparaît très rapidement que la nouvelle direction en place, comme une partie du personnel constatent un « dysfonctionnement du service de la " vie scolaire " », qu'ils nomment crise. Nous entendons par « crise » la manifestation d'un dérèglement organisationnel qui peut entraîner dysfonctionnement, rupture et conflits auxquels s'ajoute un accroissement des incertitudes (Morin, 1976). Cet état va peser sur les décisions et sur le contexte de négociation à proprement parler. De la sorte, outre ces fonctions explicites, un certain nombre de données empiriques ont permis d'identifier rapidement une autre fonction, plus implicite et directement liée aux contraintes contextuelles de l'école : l'élaboration d'un nouveau projet de vie scolaire a aussi pour fonction de résoudre une crise dans le secteur du service de la vie scolaire (*cf* 1.2.1. dans le Chapitre 3).

3.1.1. Les critiques envers le service « vie scolaire »

Les critiques relevées ont pour source des observations, des entretiens semi-directifs, un questionnaire ouvert dépendant du diagnostic et les résultats du diagnostic.

Les principales critiques énoncées lors du questionnaire ouvert, par la direction à l'égard du service « vie scolaire » résident dans la « *déconnexion avec les équipes pédagogiques, suivi d'absentéismes et comportements à améliorer, fluidité des informations vers l'ensemble de la communauté éducative (absence de vision globale du comportement de l'élève)* » (Chef d'établissement). Le proviseur adjoint ajoute : « *dans les points faibles, on peut noter une implication très forte de la communauté éducative de l'établissement avec cependant une implication du service vie scolaire assez faible dans le dispositif. La vie scolaire devrait être au centre de cette politique éducative, en croisant les différentes activités, projets avec au centre l'élève. Ceci n'est généralement pas le cas du fait du positionnement historique du service (surveillance générale), et de conflits latents entre personnes au sein de la communauté éducative.* »

Lors des entretiens, en plus des points déjà mentionnés, d'autres semblent problématiques tel le manque de management de la part du CPE : « *position du chef de service à conforter* », « *un service qui nécessiterait d'être animé avec une stratégie* » (équipe de direction), ou encore le manque d'implication des personnels du service sur le terrain : « *Une équipe tournée vers le travail administratif, mais trop peu sur le terrain.* » (Equipe de direction), le manque de clarté au niveau des missions des personnels du service : « *Parce que même dans*

les missions, je trouve que l'on n'est pas clair. Moi j'aimerais concrètement qu'on me dise qu'elles sont les missions des personnes qui sont dans la vie scolaire » (Camille).

D'autre part, les résultats du questionnaire dans la phase de diagnostic concernant l'organisation et le fonctionnement du SVS, ont relevé une distinction entre le point de vue des usagers (apprenants et parents) et celui des acteurs de l'établissement (enseignants/formateurs et personnel non enseignant). Ce distinguo est marqué, tant au niveau du fonctionnement que de l'organisation même du service. Les acteurs de l'établissement pensent que la priorité n'est pas donnée d'une part à la communication du service avec les autres services, à la répartition des tâches et, d'autre part à l'adéquation du recrutement du personnel en fonction des tâches attendues.

Il apparaît de la sorte que les personnels de l'équipe de direction observent un manque de management de la part du Conseiller Principal d'Education ainsi qu'une faible collaboration avec les équipes éducatives. A cela s'ajoute une insuffisance de l'implication des personnels du service sur le terrain, comme est jugée insuffisamment précise la clarté au niveau des missions de ces derniers. Enfin, le manque de communication avec les autres services ainsi que les critères de recrutement semblent également à revoir.

En réaction à ce constat, et dans une volonté de changement, la nouvelle direction choisit d'initier une démarche de projet dans le but d'élaborer un nouveau projet « vie scolaire ». Ce choix de la stratégie du projet se veut un pari pour amorcer un changement au sein de l'établissement en général et dans le fonctionnement du service « vie scolaire » en particulier.

3.1.2. Un nouveau projet pour résoudre la crise

La situation de crise constatée par la nouvelle direction à son arrivée dans l'établissement s'est traduite par le choix stratégique d'initier une démarche de projet, malgré les risques et les incertitudes. Il apparaît effectivement que la crise crée des conditions nouvelles pour l'action qui peuvent se concrétiser par le déploiement de stratégies audacieuses et inventives (Morin, 1976). L'action est alors un pari dans lequel l'acteur a conscience du risque et de l'incertitude, c'est aussi une stratégie qui permet d'envisager et de combiner des opérations pour atteindre des buts fixés (Morin, 1990). En choisissant de proposer aux personnels de l'établissement de s'engager dans un nouveau Projet « vie Scolaire », l'équipe de direction agit dans l'intention d'un changement. Derrière les raisons explicites du nouveau Projet « vie scolaire » se trouve la recherche d'une issue à la crise. En effet, cette dernière perdure depuis de nombreuses années et diverses tentatives ont été menées, à la fois sur des plans individuels, et collectifs, mais cela n'a pas suffi ou a échoué :

« On avait déjà des conflits assez importants, et on était parti dans le cadre du projet d'établissement, d'une réflexion... qui n'était pas vie scolaire... mais tous les services. [...] On a dû faire deux réunions et cela s'est arrêté. Il n'y avait pas d'envie derrière il n'y a pas eu la prise... et puis cela c'est... délité » (Mado, ent.).

« On a essayé de faire une réunion en fin d'année dernière... [entre équipe enseignante et service vie scolaire] mais les surveillants se sont sentis complètement agressés. On était là, on avait fait une rencontre pour que justement tout le monde puisse se parler et dire ce qui n'allait pas, et cela s'est transformé en tout, sauf ça... Donc au final on a arrêté. Cela n'a servi à rien. Mais c'est surtout qu'on n'a même pas abordé le problème... » (CPE, ent.)

En revanche, la décision d'un nouveau projet a permis une avancée : la présentation publique des résultats du diagnostic ont révélé et « officialisé » la crise. En effet, les résultats du diagnostic⁵⁸ ont été présentés à l'ensemble du personnel au mois de février 2013. Lors de cette assemblée, il a été énoncé clairement, résultats à l'appui, que le service de la vie scolaire, était caractérisé, entre autres par « une répartition du travail des personnels et une gestion du service, ainsi qu'une présence sur le terrain et une efficacité » moindres. De plus, les visées à cet égard sont focalisées sur le renforcement de l'organisation, du fonctionnement et de la communication du service. Par cette démarche, le problème a été formalisé ouvertement devant toute la communauté éducative.

3.2. Le contexte de négociation

Les propriétés du contexte de négociation, tel que le décrit Strauss (1992) sont définies par des éléments tels que le nombre de participants, le rythme des négociations, la nature des enjeux, le nombre et la complexité des questions négociées, l'équilibre des pouvoirs, ou son caractère plus ou moins transparent et enfin les options permettant d'éviter ou de rejeter la négociation. Strauss précise que ces propriétés, non exhaustives, ne sont pas toujours applicables à toutes les situations de négociation. Un tel contexte permet de penser de manière spécifique, mais théorique les différentes formes de négociations. Les différentes caractéristiques qui décrivent le processus de négociation sont abordées dans la problématique, aussi, nous n'y reviendrons pas.

Les négociations ont eu lieu entre l'UMR et l'équipe de direction de l'établissement. Le proviseur adjoint, expérimenté dans ce genre de démarche et très favorable à la gestion de projet a insufflé cette initiative auprès du proviseur :

« ... et je crois beaucoup effectivement à la gestion de projet... voilà ça c'est la première chose... j'étais amené à prendre beaucoup de postes de chef de projet d'ailleurs, [...] et la dernière expérience professionnelle que j'ai eue m'a beaucoup marquée, j'ai travaillé dans des structures territoriales portées par des syndicats mixtes où effectivement [...] apparaît toute cette notion de démocratie participative pour travailler sur l'élaboration de charte de territoire... donc là on est vraiment dans la gestion de projet, et on est vraiment dans la négociation... et moi ça m'a beaucoup apporté [...] voilà donc moi je suis absolument convaincue par ce type d'approche... ». (Proviseur adjoint, ent.)

⁵⁸ Présentés ci-après en 3.3.2

Ajoutons à cela que l'intervention de personnes extérieures à l'établissement était un enjeu de taille, garantissant de la sorte une neutralité, voire une objectivité vis-à-vis des personnes et des actions. La direction espérait ainsi, par le choix de cette option, réduire les tensions qui régnaient au sein de l'établissement et malgré les risques et les incertitudes, pariait sur le fait que cette initiative amorcerait un changement en général et dans le fonctionnement du service « vie scolaire » en particulier. L'intervention d'EFTS apparaît comme essentielle pour nombre de participants au projet :

« Moi je pense qu'elle est fondamentale, elle est essentielle. Elle est essentielle, pourquoi ? C'est banal pour moi, mais c'est avoir un regard extérieur... déjà. [...] ce n'est pas le même regard que nous en interne, et aussi il y a un apport d'outils et de compétences, à priori, donc les avantages sont le regard, la compétence et les outils. [...] Moi cela me paraît indispensable, sans ça, le projet ne pourrait pas aboutir. ... C'est vous qui le portez en partie aussi, c'est nous qui le portons qui vous accompagnons » (Pascal, ent.)

Rappelons que Pascal est l'un des enseignants présents lors de l'élaboration du premier projet d'établissement. Son expérience diffère donc de celle des autres, peut-être est-ce la raison pour laquelle il insiste sur l'importance des intervenants extérieurs.

« Ah si... je pense que c'était nécessaire qu'il y ait un œil extérieur parce que s'il y a que des gens comme moi qui font partie du comité de pilotage et du groupe de travail... c'est pas très objectif... [...] et sans doute efficace pour tout ce qui est de construction du questionnaire, etc.. » (Colette, ent.)

« Nécessaire par le fait qu'il fallait impérativement qu'il y ait quelqu'un extérieur à ça, à l'établissement. C'est ce qu'on avait dit dès le départ donc nécessaire pour ça. » (Mado, ent.).

« Nécessaire pour faire le tampon. Justement et pour apporter un regard neutre. [...] La dernière fois quand on a fait notre projet vie scolaire on l'avait fait qu'entre nous entre guillemets, enfin pas de personne extérieure, ça avait très bien marché aussi, hein ! Mais, bon, peut-être qu'il faut renouveler le genre et donc moi je trouve que c'est important justement pour distancer les réseaux. » (CPE, ent.)

De nombreuses réunions ont eu lieu et rapidement il s'est avéré que des enjeux de pouvoir se sont cristallisés autour de la constitution et de la participation des personnels aux différents groupes de travail, c'est ce que nous détaillons dans l'analyse qui suit.

En conséquence, le concept de négociation tel que le définit Strauss permet une approche intéressante pour penser à la fois le caractère relationnel (rapports entre les protagonistes) et le caractère instrumental (traitement d'une situation en tension) de la négociation, sans toutefois présenter un cadre analytique approprié à l'étude des rapports entre les acteurs.

3.3. Le contexte de la recherche-intervention

Le contexte de l'élaboration du projet présenté, nous détaillons ci-dessous celui de la recherche-intervention en présentant les différentes phases d'élaboration ainsi que les groupes de travail s'y rapportant et les membres qui les composent. Ensuite, après un résumé des résultats du diagnostic, nous exposons les résultats des phases 2 et 3 de l'élaboration du projet.

3.3.1. Les phases de la recherche-intervention et les différents groupes de travail

Lors des négociations en vue de l'élaboration du projet « vie scolaire », il a été convenu que l'intervention se déroulerait sur trois phases⁵⁹ :

Phase 1 : production des outils pour le diagnostic de la vie scolaire. Ces outils sont élaborés par le groupe de travail et validés par le comité de pilotage en juillet 2012. Cette phase s'étend de mars à juillet 2012.

Phase 2 : conduite du diagnostic. Collecte d'éléments empiriques (enquête en novembre 2012) et formalisation de la communication du diagnostic en février 2013. Élaboration des objectifs du plan d'action et du dispositif d'évaluation avec la rédaction du nouveau projet présenté en Conseil d'Administration à la rentrée 2013/2014.

Phase 3 : Mise en œuvre, évaluation et régulation du nouveau projet à partir de la rentrée 2013/2014.

Un comité de pilotage a été mis en place pour la durée du projet. Cette structure décisionnelle temporaire, a pour fonction de s'assurer de son bon fonctionnement et de valider les décisions prises par le groupe de travail. Ses membres sont le proviseur, la proviseure adjointe, le CPE, trois enseignants, deux élèves délégués, la gestionnaire, la directrice du CFA et les membres d'EFTS⁶⁰. Il s'avérera que seuls le proviseur, le proviseur adjoint, le CPE et les enseignants participeront aux réunions lors de la première phase. Ajoutons qu'à la rentrée de septembre 2013 un nouveau proviseur est arrivé. Nous en tiendrons compte dans l'analyse qui suit.

Deux différents groupes de travail se sont constitués, le premier lors de la phase 1 du projet jusqu'à la conduite du diagnostic et le second pour l'élaboration des nouveaux objectifs. Ces groupes de travail ont en charge la réalisation des différentes phases du projet, ils sont animés par les membres d'EFTS.

Les membres du premier groupe de travail sont 3 enseignants, la responsable du Service d'Aide personnalisé (SAP), un personnel de cuisine, un personnel de ménage, l'infirmière scolaire et la technicienne qui travaille au service « vie scolaire », soit 8 personnes au total. La

⁵⁹ Le détail des phases et de la programmation des réunions avec les comptes-rendus se trouvent en annexe.

⁶⁰ Education Formation Travail Savoir

participation de tous les membres du personnel - enseignants, administratifs et techniques - à l'élaboration de ce nouveau projet est vivement sollicitée de la part de la direction.

Les membres du second groupe de travail sont constitués des personnes suivantes : 3 enseignants, l'infirmière (ide), un formateur, la secrétaire de direction, la responsable du service SAP, la technicienne du service vie scolaire. Au fur et à mesure des réunions et des participations de chacun, le groupe se verra modifié. Nous reprendrons ce point en détail dans le chapitre suivant.

Le tableau ci-dessous reprend les compositions initiales et effectives des différents groupes de travail durant l'élaboration du projet.

Groupes de travail	Participants prévus	Participants effectifs
Comité de pilotage	<ul style="list-style-type: none"> – le proviseur – le proviseur adjoint – le CPE – 3 enseignants (Mado, Camille et Colette) – 2 élèves délégués – la gestionnaire – la directrice du CFA – les membres d'EFTS 12 personnes	<ul style="list-style-type: none"> – le proviseur – le proviseur adjoint – le CPE – les 3 enseignants – les membres d'EFTS 8 personnes
Groupe de travail 1 Animé par les membres EFTS (Jean-François Marcel et Claire Dupuy)	<ul style="list-style-type: none"> – 4 enseignants – la responsable du Service d'Aide personnalisé (SAP) – un personnel de cuisine – un personnel de ménage – l'infirmière scolaire – la technicienne qui travaille au service « vie scolaire » (TEPETA) – la secrétaire de direction – le responsable de l'informatique au lycée 11 personnes	<ul style="list-style-type: none"> – 3 enseignants – la responsable du Service d'Aide personnalisé (SAP) – l'infirmière scolaire – la technicienne qui travaille au service « vie scolaire » (TEPETA) – la secrétaire de direction Un enseignant (1), le personnel de cuisine et le personnel de ménage ainsi que le responsable de l'informatique au lycée sont venus plus ponctuellement 6 personnes assidues
Groupe de travail 2 Animé par les membres EFTS (Jean-François Marcel et Claire Dupuy)	<ul style="list-style-type: none"> – 3 enseignants – l'infirmière scolaire – un formateur hippique – la secrétaire de direction – la responsable du Service d'Aide personnalisé (SAP) – la technicienne qui travaille au service « vie scolaire » 8 personnes	<ul style="list-style-type: none"> – 3 enseignants – l'infirmière scolaire – la secrétaire de direction – la responsable du Service d'Aide personnalisé (SAP) Le formateur hippique et la technicienne qui travaille au service « vie scolaire » ont peu participé et l'agent de prévention (responsable du service Hygiène et sécurité) a rejoint le groupe 7 personnes

Tableau 10 : Différents groupes de travail pour l'élaboration du projet « vie scolaire »

3.3.2. L'élaboration du diagnostic

Lors de la phase1, afin d'élaborer le diagnostic de la vie scolaire, le groupe de travail 1 a décidé de construire un questionnaire à destination des personnels de l'établissement mais aussi des apprenants et des parents. Ce groupe a différencié le volet relatif à la mission éducative de l'établissement d'une part et le volet fonctionnement et organisation de la vie scolaire d'autre part, ce dernier se rapportant plus spécifiquement au service « vie scolaire ». Cette distinction a permis de regrouper différents indicateurs observables traduits sous forme de questions. Chaque item est soumis aux deux appréciations suivantes (échelles de Lickert qui préservent le choix des questions fermées) :

- **Les représentations actuelles**, c'est-à-dire l'appréciation du degré de priorité que lui accorde actuellement l'établissement, de « Tout à fait prioritaire pour l'établissement » à « Pas du tout prioritaire pour l'établissement »
- **Les représentations visées**, c'est-à-dire l'appréciation du degré d'importance que la personne interrogée souhaiterait que l'établissement lui accorde : de « Plus important » à « Moins important ».

Enfin, pour traiter l'image de la vie scolaire perçue par des personnes extérieures à l'établissement, trois questions supplémentaires sont posées dont l'appréciation va de « Très positive » à « Très négative ». Ces questions concernent :

- La prise en charge et de la mise en œuvre de la mission éducative dans l'établissement
- L'organisation du service « vie scolaire »
- Le fonctionnement du service « vie scolaire »

Ci-dessous un extrait du questionnaire destiné aux enseignants⁶¹ :

⁶¹ L'ensemble des questionnaires complets se trouve dans les annexes

La mission éducative actuelle de l'établissement	
<p><i>Nous allons lister une série de thèmes en lien avec cette mission et vous demander chaque fois d'apprécier le degré de priorité que lui accorde actuellement l'établissement (<i>en prune</i>) et ensuite le degré d'importance que vous souhaiteriez que l'établissement lui accorde (<i>en bleu</i>) :</i></p>	
Le respect du règlement intérieur de chaque centre par ses apprenants, paraît-il :	
Tout à fait prioritaire pour l'établissement	
Prioritaire pour l'établissement	
Peu prioritaire pour l'établissement	
Pas du tout prioritaire pour l'établissement	
Je n'ai pas d'opinion à ce propos	
<p>A votre avis, au sein de l'établissement, le respect du règlement intérieur du centre par les apprenants devrait être :</p>	
Plus	
Important	
Peu important	
Moins important	
Il est satisfaisant, je ne souhaite pas que cela change	
...	
L'image donnée	
<p><i>Cette courte partie concerne l'image de la vie scolaire de G. Rébuffat pour des personnes extérieures à l'établissement. D'après vous :</i></p>	
L'image de l'organisation du service « vie scolaire » de G. Rébuffat est :	
Très positive	
Positive	
Négative	
Très négative	

Extrait du questionnaire du diagnostic destiné aux enseignants

Dans un premier temps, le groupe a construit le questionnaire destiné aux enseignants et formateurs, il l'a ensuite adapté aux autres groupes destinataires : apprenants, personnel non enseignant et parents. De plus, un questionnaire différent, contenant 7 questions ouvertes et construit sur les mêmes thèmes, a été adressé aux personnes « de référence » (le chef d'établissement, le proviseur adjoint, le conseiller principal d'éducation, le gestionnaire, le responsable du CFA, le chef d'exploitation, le responsable de cuisine).

Questionnaire des personnels de référence

Cochez votre fonction :

- Chef d'établissement ☐
- Proviseur adjoint ☐
- Directeur d'exploitation ☐
- Conseillère Principale d'Education ☐
- Gestionnaire ☐
- Responsable du CFA ☐
- Responsable de cuisine ☐

- Que pouvez-vous dire de la politique éducative actuelle de l'établissement ? Points forts/ points faibles, ... (questionnaire enseignants/formateurs joint à titre consultatif)
- Que pouvez-vous dire de l'organisation et du fonctionnement actuels du service de la vie scolaire ? Points forts, points faibles ... (questionnaire enseignants/formateurs joint à titre consultatif)
- Que pouvez-vous dire de l'image actuelle de l'établissement « vu de l'extérieur » ? (politique éducative, organisation du service de la vie scolaire,...)
- Comment envisageriez-vous la politique éducative future de l'établissement ? (Quelles priorités, quels axes, ...).
- Comment envisageriez-vous l'organisation et le fonctionnement futur du service de la vie scolaire ? (Quelles priorités, quels axes, ...).
- Quelle image future de l'établissement « vu de l'extérieur » souhaiteriez-vous ? (politique éducative, organisation du service de la vie scolaire,...)
- Dans la perspective de l'élaboration du nouveau projet de vie scolaire, quels sont les points sur lesquels vous souhaiteriez attirer l'attention ?

Questionnaire du diagnostic complet des personnels de référence

Le groupe de travail 1 a ainsi élaboré 5 questionnaires distincts, comprenant environ 85 questions (le nombre de questions varie d'un groupe à l'autre). Tous les questionnaires ont été mis en ligne afin de faciliter la saisie et le traitement des données. La direction de l'établissement a mis en place des temps accompagné pour la passation des questionnaires pour les élèves du lycée.

S'en suit, à la fin de la phase 1, un document⁶² d'une centaine de pages, nommé bilan, qui a une double fonction. Élaboré par le groupe de travail 1, il permet d'abord une première restitution de la phase du diagnostic au groupe de pilotage et rend aussi compte des résultats des 5 questionnaires élaborés par ce groupe.

Ce bilan permet de capitaliser la plus grande partie des résultats obtenus et constitue ainsi un outil de travail pour poursuivre le projet.

⁶² En annexe

3.3.3. Les résultats du diagnostic

En ce qui concerne la participation au questionnaire, elle atteste d'une mobilisation non négligeable, mais qui se situe toutefois plutôt en deçà de la moitié des publics potentiels, ce qui pour une enquête « de proximité » (par, pour et dans le même établissement) reste assez faible (taux moyen de 54% de réponses). Quant aux résultats, nous distinguons l'image de l'établissement, la mission éducative de l'établissement et l'organisation et le fonctionnement du service vie scolaire.

Nous constatons que l'ensemble des acteurs fait prévaloir une bonne image de l'établissement, toutefois cette unanimité se fissure à propos de l'image du service vie scolaire.

A propos de la mission éducative de l'établissement, ce volet fait apparaître une convergence des discours de l'ensemble des répondants sur la place accordée aux apprenants. Nous notons toutefois des approches différentes entre les usagers - parents et apprenants - qui relèvent eux les conditions de vie et la réussite, alors que pour les acteurs ce sont la personne, sa parole et sa représentation qui sont mises en exergue. De la même manière, le cadre éducatif est repéré comme une caractéristique forte. Ici, les variations en fonction des catégories de répondants sont moins marquées même si les parents sont davantage sensibles aux sanctions, règles, horaires, etc. puisqu'ils sont directement concernés. Enfin, à propos des contenus éducatifs, nous repérons une forte cohérence entre les acteurs autour de l'éducation à la santé (alimentation, sécurité au travail, conduites à risques) tandis que les usagers, eux y sont moins (les parents) ou pas sensibles (les apprenants).

Le volet concernant le service de la vie scolaire actuel, fait apparaître une convergence des discours concernant la priorité donnée par l'établissement à l'application du règlement intérieur. Toutefois, une distinction apparaît entre les acteurs et les usagers concernant la communication du service, ces derniers la percevant comme prioritaire contrairement aux acteurs de l'établissement. Concernant la répartition du travail des personnels de service et la gestion du service, les parents trouvent que le travail collectif, la cohésion et la coordination sont une priorité pour l'établissement. En revanche, les enseignants/formateurs relèvent la concertation et la participation de tous les personnels aux prises de décision et les personnels non enseignant s'attachent plutôt à la répartition des tâches et à l'adéquation du recrutement des personnels aux profils attendus. Au sujet de la visibilité et de l'efficacité du service, les apprenants et les personnels non enseignant se rejoignent sur l'aspect prioritaire de l'établissement concernant la surveillance, le maillage et l'autorité des personnels de la vie scolaire. Les parents, pour leur part, soulignent l'importance donnée à la disponibilité et à l'écoute envers les familles. Les enseignants ne relèvent rien de prioritaire dans cet axe-là.

La prise en charge des apprenants est un axe développé par les parents. Cependant, alors que les usagers s'attachent aux stratégies de communication du service, les acteurs pointent l'importance accordée à l'organisation interne du service entre les différents acteurs.

Les points saillants que nous retenons pour notre analyse sont les suivants :

- Le diagnostic fait ressortir une image très positive de l'établissement. Le service de la vie scolaire renvoie également une image positive de la part des usagers (apprenants et parents), mais un peu plus nuancée pour les acteurs (personnels enseignants et non enseignants, personnel de référence)
- En ce qui concerne le service vie scolaire, la distinction entre le point de vue des usagers et des acteurs de l'établissement reste marquée, tant au niveau du fonctionnement (même si l'unanimité se fait sur l'application du règlement) que de l'organisation même du service. Notons toutefois qu'une idée-force s'exprime clairement : la vie scolaire relève de l'ensemble de l'établissement (avec bien sûr des adaptations en fonction des publics). C'est très clair au niveau des différents centres (CFPPA, CFA, EPL), et cela laisse penser qu'elle concerne donc l'ensemble des acteurs.

Ce bilan sera le point d'appui pour un document de synthèse⁶³ diffusé à l'ensemble des personnels lors de la restitution de la première phase en février 2013.

3.3.4. Les objectifs du nouveau projet

Les phases 2 et 3 ont permis d'établir les objectifs du nouveau projet vie scolaire par le groupe de travail 2. Ils se déclinent en une orientation générale suivie de 4 objectifs distincts. L'axe porteur est d'élaborer et de stabiliser une identité « éducative » de l'établissement en lien avec son orientation agricole et professionnelle, partagée par tous les acteurs et au sein de tous les centres constitutifs, largement valorisée à l'interne de l'établissement et clairement revendiquée à l'extérieur, au sein du territoire et auprès des partenaires professionnels.

Les 4 objectifs opérationnels sont les suivants :

- Renforcer le statut des apprenants (élèves apprentis, stagiaires) au sein de l'établissement en lien avec les principes et les valeurs de l'enseignement agricole. Par exemple en favorisant et prenant en compte la parole des apprenants et de leurs représentants.
- Co-éduquer : éduquer ensemble, partout, et à tout moment, autrement dit en impliquant tous les personnels, les apprenants, les parents et les partenaires.
- Vivre et travailler mieux et ensemble en accordant une attention particulière aux conditions de vie et de travail des personnels et apprenants (Conditions relationnelles, sociales, organisationnelles, etc).
- Définir et assumer des priorités éducatives telles que la santé, la prise en compte de la personne, la culture, y compris professionnelles, et la citoyenneté. Cet objectif vise, par exemple, à préciser et valoriser les priorités éducatives de l'établissement.

Ces objectifs sont déclinés en 32 dispositifs⁶⁴ répartis sur une période allant de septembre 2013 au mois de juin 2015. Ci-dessous est présentée la répartition des dispositifs en fonction

⁶³ Voir dans les annexes

des objectifs (notons que de nombreux dispositifs dépendent de plusieurs objectifs, nous n'en n'avons mentionné qu'un seul dans ce tableau) :

Objectifs opérationnels	Intitulés des dispositifs
Renforcer le statut de l'apprenant	<p>Vie citoyenne de l'établissement, Accompagnement de l'appropriation de l'espace par les collégiens, Modification du règlement intérieur, Réparation des dégâts, Intégration de l'apprenant au sein des ½ groupes classe, Appui à l'orientation, Epreuves facultatives (recherche d'informations et de possibilité de mise en place), Tutorat apprenant/apprenant, Les partenaires, Le foyer, Diagnostic des temps de travail et de loisir des apprenants, Epreuves facultatives (mise en place pour les examens)</p> <p>Communications sur les offres d'emploi, Développement des activités favorisant les liens inter-classes</p>
Co-éduquer ensemble, partout et à tout moment	<p>Ecrire une charte pour automobilistes, Adaptation des emplois du temps des surveillants, Communication équipes pédagogiques et vie scolaire, Repenser le conseil éducatif, Lutte contre les dégradations et les incivilités, Création d'une commission « discipline », Démarche participative pour cohabiter dans les espaces identifiés, Gestion des dégradations, Accueil personnalisé des apprentis et des stagiaires, Implication des parents dans le fonctionnement de l'établissement, Organisation de la fin d'année</p>
Vivre et travailler : mieux et ensemble	<p>Passage au restaurant scolaire, Mise en place d'un règlement intérieur pour les « résidents de l'établissement », Formalisation et mutualisation des outils de communication, Circulation de l'information, Affichage des horaires de ménage sur l'emploi du temps des salles, Sécurisation des voies de circulation et du parking</p> <p>Application, suivi et communication des sanctions, Circulation de l'information concernant la présence de public extérieur sur l'établissement, Discours commun en AG de rentrée, Mise en place d'un groupe d'adultes relais, Respect des règles d'hygiène, Respecter les conditions des épreuves d'examen</p>
Définir et assumer des priorités éducatives	<p>Créer une commission « Etat des locaux CFPPA »</p> <p>Créer du lien entre personnels et apprenants</p>

Tableau 11 : Les dispositifs et leur répartition en fonction des objectifs

⁶⁴ Voir dans les annexes

Pour chacun des dispositifs une fiche descriptive précise pour chacun d'eux :

- les destinataires
- les animateurs
- l'organisation (périodicité, date de mise en place, espace, fonction...)

A titre d'exemple, nous présentons un dispositif concernant le tutorat des apprenants :

Intitulé du dispositif	Tutorat apprenants
Destinataires	Nouveaux apprenants
Animateurs	Apprenants 3ème et 1ère
Organisation (Périodicité, date de mise en place, espace, fonction...)	1/2 journée lors de la semaine d'accueil pour mise en place et première action du tuteur (tour des personnels pour visualiser « qui est qui », « qui fait quoi » et « qui est où »)
	Ce tutorat pourra perdurer toute l'année scolaire et concernera tant l'aspect « intégration » que scolaire
	Mise en place d'un carnet de suivi (rôle du tuteur et du tuteuré)
	Ce dispositif pourrait être étendu aux stages sur l'exploit avec des apprenants plus anciens (manipulation des outils, des animaux...)
Mise en place	Rentrée 2014
Périodicité	Annuel.
Fonction	Favoriser l'adaptation des nouveaux arrivants et responsabiliser les anciens
Espace dédié	
Liens avec le dispositif	

Exemple de fiche de dispositif

De la même façon que pour les résultats du diagnostic, il a été établi un document récapitulant ces dispositifs et les organisant dans le temps de l'établissement sur un calendrier. Ce document⁶⁵ a été présenté à l'ensemble de l'établissement au cours du mois de décembre 2013 après avoir été validé par le comité de pilotage et le conseil d'administration.

La restitution était généralement assez attendue par les acteurs de l'établissement, participants ou non à l'élaboration du projet, qui ont abordé parfois de façon informelle le sujet « *on en parle [du PVS] informellement, oui ! [...] après on en a parlé aussi un petit peu avec ceux qui travaillent sur le projet... et comme il y a mon collègue, de temps en temps je lui demande après une réunion : « alors comment ça c'est passé, de quoi vous avez parlé... », vite fait voilà... très peu... Avec Mado aussi on en a parlé un peu, entre deux portes... Après, on sait que le 9 décembre on va avoir le compte-rendu, et on l'attend, ... on attend de voir ce que vous avez fait...* » (Flore, enseignante ne participant pas aux groupes de travail).

⁶⁵ En annexe

Ce même jour, les personnels se sont inscrits aux différents dispositifs. Les premiers avaient été mis en œuvre dès la rentrée de septembre de la même année.

3.3.5. L'évaluation du projet

Un premier « état des lieux » de l'avancement de ces dispositifs s'est effectué lors de la réunion de clôture de l'année scolaire le 4 juillet 2014. L'ensemble des personnels était présent et après une rétrospective du déroulement de l'élaboration du projet, rappelant sa dimension majeure ainsi que l'implication remarquable des personnels, tour à tour les responsables des dispositifs en ont présenté un premier bilan.

De nombreuses actions ont vu le jour (aménagement des horaires du self, l'UNSS⁶⁶, la répartition des assistants d'éducation lors des surveillances...) ou sont en cours (les clubs pour les élèves, une charte pour les automobilistes, l'aménagement des zones de parking, communications des dates des examens...). Certaines actions sont par contre à redynamiser particulièrement celles en relation avec le règlement intérieur, le conseil de discipline, les sanctions. Le pilote de ce groupe, le proviseur adjoint s'explique ce jour, *« je n'ai pas fait toutes les animations que je devais mettre en place, concernant surtout les sanctions, et les aspects disciplinaires, ... j'ai eu des contraintes... »*, ayant en effet, été contraint de se consacrer à des aspects plus prioritaires concernant la gestion de l'établissement (expliqués dans le paragraphe *infra* 5.1.2)

Cette première restitution rendait compte d'un dynamisme certain d'un groupe de personnes, particulièrement des personnels ayant participé à l'élaboration du projet, capable de mobiliser et motiver un large public. *« Il faut faire des concessions pour se réunir, ... et combien de fois dans l'année ? Il nous faut trouver des dates ! Le projet ne doit pas passer à l'as ! »* (Mado le jour de la réunion).

Toutefois, nous avons perçu un frein à cet élan, explicité à demi-mots lors de moments informels. Cet empêchement, d'origine contextuelle puisque lié aux deux changements soudains de direction (proviseur et ensuite proviseur adjoint), réordonne la hiérarchie des projets et des actions à mener dans l'établissement, de telle sorte que le projet « vie scolaire » n'apparaît plus comme prioritaire, devancé par le fonctionnement même de l'établissement.

Plus généralement, le dispositif d'évaluation du projet vie scolaire s'appuiera principalement sur les « écarts » entre les perceptions des membres de la communauté éducative « avant » le projet (telles que collectées dans le questionnaire lors du diagnostic en 2012) et « après » une année complète de projet (à laquelle il faut ajouter la phase d'élaboration et celle de mise en place), soit à la fin de l'année scolaire 2015-2016. Cette seconde enquête reprendra dans les 4 questionnaires (correspondant aux apprenants, enseignants/formateurs, personnel non enseignant et parents) les deux grandes parties : « La mission éducative de l'établissement » et « L'organisation de la vie scolaire » en se limitant toutefois au volet « la situation actuelle ».

⁶⁶ Union National du Sport Scolaire

Les écarts entre les résultats du questionnaire de 2012 et ceux de 2016 constitueront un indicateur de l'effet du projet sur ces deux grandes dimensions.

Ce dispositif principal sera complété par des évaluations intermédiaires :

- Juin 2014, au sein du groupe de travail et du groupe de pilotage réunis, pour faire un point sur l'état de l'avancée de la mise en place des dispositifs projetés
- Décembre 2014, au sein du groupe de travail et du groupe de pilotage réunis (qui auront procédé à une rapide consultation), pour faire un bilan de la rentrée de septembre 2014/2015
- Juin 2015, au sein d'ateliers de concertation, ouverts à tous les personnels, pour dresser un premier bilan approfondi et procéder aux ajustements qui apparaîtront nécessaires.

Seconde partie : volet heuristique

Introduction à la seconde partie

« L'occasion n'est pas seulement une faveur dont il faut savoir profiter : elle est encore quelque chose que notre libre arbitre recherche, déclenche, et, au besoin, suscite » Jankélévitch

« Il y a un véritable bonheur à assumer pleinement l'absurdité de l'existence, plutôt que de la nier en faisant mine de croire que toutes nos actions ont un sens ou sont utiles » Reinold Messner

Cette seconde partie de la thèse intitulée « volet heuristique de la recherche » a pour but d'analyser les données recueillies, de vérifier si nos axes de travail sont validés ou non et d'envisager les perspectives qui peuvent en découler.

Cette partie présente en 5 chapitres nos résultats et les perspectives qui s'en dégagent. Les deux premiers chapitres décrivent les pratiques collectives et individuelles. **Le chapitre 10**, qui fait référence à la théorie de l'analyse stratégique, présente les deux systèmes d'action concrets émergents lors des deux phases d'élaboration du projet. Il permet également de mettre en lumière les zones d'incertitudes et leurs maîtrises par les différents acteurs de l'établissement. Il s'avère que le nombre de zones maîtrisées ainsi que les acteurs qui les maîtrisent varient entre les deux phases d'élaboration du projet. Dans **le chapitre 11**, nous poursuivons la présentation des résultats à travers la description des pratiques individuelles de dénouement d'incidents pédagogiques. Ces dernières sont déclinées selon les trois schémas narratifs et donc selon les trois types de récits (de l'observateur, de l'enseignant et des pratiques). **Le chapitre 12**, au cœur de notre problématique, explore les liens entre les pratiques individuelles et collectives en croisant les résultats précédents. Enfin, dans **le chapitre 13**, nous illustrons nos résultats précédents par le cas de trois enseignants : Mado, Axel et Fabienne. Ce travail de recherche s'achève avec le **chapitre 14** consacré à la discussion qui, sous l'angle de la théorie de l'enquête de Dewey (1938) propose une lecture différente de nos résultats.

Les détails sur le contenu de chaque chapitre seront explicités dans les introductions de ces derniers.

Objectifs de la seconde partie		
Confronter nos axes de travail à l'empirie par l'intermédiaire de l'analyse des données collectées		
Chapitres 10 et 11 : Description des pratiques individuelles et collectives	Chapitre 10 Description des pratiques collectives	A partir de l'analyse stratégique, décrire et analyser les deux SyAC relatifs aux deux temps d'élaboration du projet. Matériaux : observations de réunions, de temps informels, CR des réunions, entretiens avec les acteurs.
	Chapitre 11 Description des pratiques individuelles DIP	A partir du pouvoir d'agir et du modèle quaternaire des pratiques adapté aux pratiques DIP, décrire et analyser les pratiques individuelles. Matériaux : Observations en classe. Méthodologie des pratiques en récit, analyse thématique des récits, et test du Chi2
Confrontation des Résultats précédents	Chapitre 12 Articulation entre pratiques individuelles et collectives	Rechercher s'il existe un lien entre les pratiques collectives d'élaboration du projet et les pratiques DIP à travers le croisement des résultats précédents
Focalisation	Chapitre 13 Illustration par le cas de trois acteurs	Illustrer nos résultats précédents par les cas de Mado, Axel et Fabienne.
Perspectives	Chapitre 14 Discussion	Lecture des résultats avec une autre approche

Chapitre 10

Les pratiques collectives

A présent que nous avons exposé les différents contextes de l'élaboration du projet « vie scolaire », nous allons présenter les résultats concernant le collectif. Les groupes de travail constitués lors de l'élaboration du projet restent des construits contingents de l'établissement qui est lui-même un système interdépendant. Par quels ajustements et quelles règles formelles et informelles se résolvent les problèmes ? Les éléments présentés dans le chapitre précédent montrent que l'élaboration du projet « vie scolaire » est influencée par de fortes contraintes organisationnelles propres à l'établissement, mais aussi, comme nous allons le voir plus en détail ci-dessous, par les différents enjeux et intérêts individuels des acteurs professionnels vis-à-vis du projet. Nous tentons de la sorte à parvenir à mettre en lumière le fonctionnement de l'organisation à deux moments précis (temps 1 et temps 2) et donc faire apparaître les systèmes d'action concret (désormais SyAC) et les zones d'incertitudes associées. Nous postulons en effet que le processus d'élaboration du projet engendre des systèmes successifs d'action concret spécifiques limités dans l'espace et dans le temps aux phases d'élaboration de ce dernier.

Groupes de travail	Temps t1 Phases 1 et début de la phase 2 du projet SyAC 1	Temps t2 Fin de la phase 2 et phase 3 du projet SyAC 2
Comité de pilotage	Oui	Oui
Groupe de travail 1	Oui	Non
Groupe de travail 2	Non	Oui

Tableau 12 : Les SyAC 1 et 2

A partir des éléments présentés ci-dessus, nous analysons tour à tour les deux systèmes d'action concrets successifs et détaillons les zones d'incertitudes affiliées. Donc, nous avons construit quatre grilles d'analyse, correspondant respectivement au comité de pilotage et groupes de travail 1 et 2, comportant plusieurs niveaux (Bernoux, 2009) qui permettent de décrire l'organisation autour du projet « vie scolaire » en termes de système interdépendant. Nous

avons listé : les acteurs, les objectifs et les fonctions du projet « vie scolaire », les enjeux, les atouts et handicaps, les relations avec les autres acteurs et les contraintes contextuelles. Partant du principe que ces systèmes constituent des structures provisoires d'interdépendance entre acteurs à un moment précis de l'élaboration du projet, nous étudions de la sorte les modes de coordination des acteurs et non seulement leur place dans l'organisation.

Bien évidemment, la proposition de l'interprétation relative aux stratégies des acteurs n'est qu'un résultat partiel qui correspond à un état de recueil des données situé dans un espace-temps limité, sans aucune prétention à l'exhaustivité ni à la généralisation. Elle a pour objectif de montrer que l'élaboration du projet, à travers les différentes phases et groupes de travail est le résultat de négociation entre les acteurs produisant parfois des conflits ou des coopérations et mettant en jeu leurs intérêts personnels et celui de l'organisation de l'établissement dans laquelle ils s'investissent.

1. Le système d'action concret du comité de pilotage et du groupe de travail 1

La proposition qui suit est limitée dans le temps à la phase 1 et au début de la phase 2 du projet. Rappelons les participants aux groupes de travail correspondants :

	Comité de pilotage	Groupe de travail 1
Participation fluctuante durant la phase 1 du projet	<ul style="list-style-type: none"> • Proviseur, proviseur adjoint • CPE • Enseignants Mado, Colette et Camille 	<ul style="list-style-type: none"> • Enseignants Pascal, Fabienne et Axel • 4 Personnels non enseignants, dont l'infirmière • Technicienne « vie scolaire »
Participation permanente	2 Chercheurs intervenants d'EFTS	

Tableau 13 : Participants aux instances de travail au temps 1

1.1. Le comité de pilotage – temps 1

Ci-dessous le tableau récapitulatif à un instant donné (phase 1 et début de phase 2) pour l'action précise de l'élaboration du projet « vie scolaire », qui n'est donc valable que pour cet instant, permettant de visualiser les jeux probables entre les différents acteurs.

Acteurs	Objectifs/ missions	Enjeux prioritaires	Atouts Handicaps	Relations avec les autres acteurs	Contraintes contextuelles
Equipe de direction	Participer au groupe de pilotage	Résoudre la crise avec le CPE. Souhaite une politique éducative efficace et unie incluant le SVS.	Utilisation des règles organisationnelles Vision globale. Peu d'expérience dans cet établissement (2 ans), mais expérience de projets.	Bonnes relations avec l'équipe enseignante. Travaille surtout avec la TEPETA. Proviseur en conflit avec le CPE. Bonnes relations avec les intervenants.	Equipe de direction soudée avec les mêmes objectifs.
Enseignants Mado, Colette et Camille	Participer au groupe de pilotage	Résoudre le problème de la vie scolaire dans le but d'avancer dans une collaboration efficace avec le service. Volonté de mettre en œuvre leurs idées.	Bonne connaissance de l'établissement (entre 10 et 15 ans d'ancienneté). Peu de connaissances relatives aux fonctions des AE	Collaborent très fréquemment les uns avec les autres. Bonnes relations avec la direction. « Clashes » réguliers avec le service vie scolaire.	Professeurs principaux. Engagés dans plusieurs comités de l'établissement. Déçus de ne pas être dans le groupe de travail.
CPE	Participer au comité de pilotage	Répondre à la demande de la direction sans mettre en danger son équipe.	Bonne connaissance des AE, des élèves et des parents. Peu de connaissances relatives au travail enseignant. Bonne connaissance de l'établissement (depuis 2000). En conflit avec le proviseur.	Bonnes relations avec une partie des enseignants. Travail particulièrement avec la TEPETA et l'infirmière. Bonnes relations avec les AE	Va rarement dans la salle des professeurs, mais fait l'effort d'y passer. N'a pas été informée de la mise en œuvre du projet.
Chercheurs-intervenants	Participer au comité de pilotage	Mener à bien l'intervention. Garder des bonnes relations avec tous. Collecter des données pour sa thèse (Doctorante)	Bonne vision globale, esprit de synthèse et d'analyse. apport rigoureux d'une démarche de recherche. Ne connaissent pas tous les membres de la communauté éducative, ni l'histoire de l'établissement.	Entretiennent de bonnes relations avec tous les membres, plus d'affinités avec certains.	Présence ponctuelle sur l'établissement

Tableau 14 : Les enjeux individuels des acteurs au comité de pilotage concernés par l'élaboration du nouveau projet de vie scolaire, leurs atouts, leurs handicaps, leurs relations avec les autres acteurs et les contraintes contextuelles au temps 1

A partir de ce tableau, nous décrivons les stratégies adoptées par chacune des personnes ou groupes de personnes lors de leur participation au comité de pilotage. Nous les illustrons par

des extraits d'entretiens individuels et des extraits des questionnaires ouverts pour les personnels de référence.

1.1.1. Stratégies de l'équipe de direction

Les stratégies de l'équipe de direction portent à la fois sur l'ensemble du personnel, les relations avec les intervenants d'EFTS et sur la composition des groupes de travail.

Au vue du contexte et soucieuse du bien-être des apprenants et des personnels de l'établissement, la nouvelle direction pose comme priorité « *la construction d'une démarche éducative qui soit véritablement élaborée par l'ensemble de la collectivité* » (Proviseur, questionnaire ouvert). Dans cette initiative, l'équipe de direction semble soudée, et le proviseur adjoint partage avec le chef d'établissement une même dynamique de changement concernant la politique éducative de l'établissement qu'ils concrétisent par des réponses à des appels à projets « *on a la chance d'avoir une équipe de direction qui fait un important travail d'ingénierie financière afin de répondre à divers appels à projets (Région, Europe, Fondations, Etat,...) et subventionner ainsi de nombreux projets, qui facilite grandement la réalisation d'actions éducatives.* » (Proviseur adjoint) ainsi que l'organisation de stages à thèmes éducatifs ouverts à l'ensemble de l'équipe enseignante. Cette volonté de travailler ensemble dans un but de proposer « *un établissement qui offre un cadre de réussite favorable à l'élève et un cadre de vie "scolaire" de qualité* » leur concède une facilité à convaincre les enseignants et à résoudre certains problèmes des plus ardues. En ce qui concerne les relations avec les chercheurs-intervenants, le correspondant privilégié est le proviseur adjoint avec lequel le calendrier des réunions est fixé ainsi que les objectifs à atteindre. Si le chef d'établissement garde un contrôle final, son adjoint maîtrise davantage toutes les facettes de l'élaboration du nouveau projet « *vie scolaire* ». Ces deux protagonistes axent leur travail sur la coopération.

La participation des acteurs au comité de pilotage, pour sa part, est clairement maîtrisée par la direction. En effet, celle-ci parvient à composer le groupe comme elle l'entend. Dans un premier temps, en sollicitant un intervenant extérieur, cela lui permet de ne pas confier l'animation des groupes de travail au CPE. En effet, conscient des conflits latents autour du service, la direction a choisi d'attribuer l'élaboration du projet à des personnes extérieures à l'établissement, garantissant de la sorte une neutralité, voire une objectivité vis-à-vis des personnes et des actions.

« ... là aussi, c'était une volonté, avec untel (le proviseur), parce que traditionnellement c'est le CPE en fait qui anime le projet « *vie scolaire* » dans un établissement... nous ce qu'on souhaitait c'était un regard extérieur et des tierces personnes extérieures à l'établissement donc, qui pilotent ce projet... » (Proviseur adjoint lors d'un entretien).

Ensuite, la direction choisit aussi de composer le comité de pilotage d'enseignants proches des perspectives défendues par celle-ci. Cependant, ces enseignants n'ont pas compris la

démarche « *Ne serait-ce que le fait qu'on soit au comité là..., et qu'on ne puisse être dans les groupes de travail, pour moi c'était un problème. [...] Et à chaque fois dans ces comités on entend x fois les mêmes trucs. Des choses que je n'ai pas pu travailler, rien, je ne peux pas y toucher et on me demande de valider ou de ne pas valider.* » (Colette) et se sont très rapidement sentis frustrés ou impuissants vis-à-vis du projet. « *j'ai été un peu coincée entre guillemets dans le comité de pilotage... [...] C'est-à-dire que moi quand je suis positionnée, je voulais travailler. Je voulais être dans... [...] le travail avec les collègues...* » (Mado, ent.)

Cette situation se réglera par la suite avec la constitution du deuxième groupe de travail dans lequel deux des trois enseignants du comité de pilotage prendront part.

1.1.2. Stratégies des enseignants participant au comité de pilotage

Les enseignantes Mado, Colette et Camille, tous professeurs principaux, ont les mêmes enjeux individuels vis-à-vis du projet, qui sont de le mener à bien afin de collaborer avec le service vie scolaire. Elles sont engagées dans plusieurs comités de l'établissement, ont de bonnes relations avec la direction et travaillent régulièrement ensemble. Leurs attentes vis-à-vis de l'élaboration du nouveau projet semblaient être de pouvoir agir concrètement sur les objectifs de celui-ci, en mettant ainsi en œuvre leurs visions de la vie scolaire et de l'éducation en général. Cependant, comme notifié dans le paragraphe précédent, ces enseignantes se sont retrouvées dans le comité de pilotage, et non dans le groupe de travail comme elles le souhaitaient. De la sorte, elles se sont senties frustrées et non représentées dans leurs idées, ne retrouvant pas ces dernières chez les participants du groupe de travail.

« *Après, moi là où j'étais frustré de ne pas être dans le travail, Les personnes qui se sont retrouvées dans le groupe de travail, sont des personnes extrêmement riches avec des tas d'idées, mais il manquait une dimension : celle qui est dans le comité de pilotage. Parce qu'en fait les trois personnes qui sont dans le comité de pilotage, on était très volontaires au départ parce qu'on avait des choses à y dire. Et en fait... [...] à mon avis il manque un témoignage.* » (Mado, ent.)

« *Alors moi, mon problème principal c'était que j'étais dans le comité de pilotage et mon but c'était pas d'être dans le comité de pilotage, j'aurais voulu être dans le groupe de travail. Mais je n'avais pas compris qu'en me portant volontaire pour être dans le comité de pilotage je ne pourrais plus être dans le groupe de travail... J'avais un peu l'impression de ne pas servir à grand-chose à part « oui, c'est bien ce que vous avez fait ! »... c'est pas vraiment comme ça que je voyais le truc, [...] ... Du coup je ne travaille pas dessus....»* (Camille, ent.)

Elles portent un regard assez critique vis-à-vis du service de la vie scolaire, et se heurtent souvent à des soucis de communication avec ses personnels, ce qui, d'après elles, nuit aux suivis corrects des élèves et partagent tous trois le même handicap de ne pas connaître les missions et le fonctionnement du service :

« Mais je pense qu'on ne parle pas le même langage [avec le service vie scolaire]. Je suis allée les rencontrer sur un point lié aux absences et j'aurais souhaité que l'on travaille autrement, on m'a dit : « tu es en train de remettre en cause notre gestion de l'absentéisme, tu remets en cause notre travail, nous « vie scolaire » ce qui n'était pas du tout le cas. J'ai bien vu qu'il y avait un malentendu. Mais c'était impossible d'aller au-delà de ce malentendu, on était d'un côté un prof, de l'autre quelqu'un qui gère des absences, et il ne pouvait pas y avoir de liens entre les deux [...] Mon souhait aurait été qu'on en discute, qu'on avance... qu'on trouve des compromis... [...] Il est bien évident que nous aussi il y a des choses qui nous échappent, ça j'en ai parfaitement conscience, mais ce serait l'occasion qu'on nous les transmettre ces choses qui nous échappent. » (Mado, ent.)

« Moi j'en ai après l'inefficacité du CPE, mais cela date de bien avant le projet ... je pense que c'est pas un hasard s'il y a un projet vie scolaire... je ne suis pas en conflit avec lui [CPE], mais souvent je ne fais pas appel à lui. Alors par rapport au projet, c'est surtout que j'attends beaucoup... j'attends que [...] chacun prenne ses responsabilités et fasse son boulot... » (Camille, ent.)

Conscient que leurs conceptions éducatives sont différentes de celles portées par le service vie scolaire, ce groupe d'enseignants espérait qu'en résolvant la crise, le projet leur permettrait d'orienter la politique éducative de l'établissement dans leur sens (partage plus important d'informations au sujet des élèves, mise en place d'un suivi concerté auprès des élèves souvent absents, etc.).

« Nous, notre objectif c'est que le jeune réussisse un examen en sortant. C'est la formation. En étant conscient que l'aspect bien-être participe à la réussite de cette formation. [...] Or... il est des personnes pour qui la réussite de la formation ce n'est pas leur souci à eux, puisqu'ils ne sont pas enseignants. [...] Si on n'a pas tous ce but commun chacun à son niveau, on ne trouve pas de lien entre nous. » (Colette, ent.)

Cependant, ce groupe d'acteurs souhaite aboutir à un projet qui donnera toute sa place à la réussite de l'élève, autant sur le plan de la formation que sur le plan personnel, et dans lequel chacun apporte sa contribution, quel que soit le niveau auquel il intervient.

*« ... J'espère qu'on arrivera à mener un projet dans lequel chacun se retrouvera. Je reste optimiste. [...] Donc moi je suis assez optimiste sur un projet qui nous permettrait d'avancer et surtout un projet qui permette **dorénavant** d'avancer... [...] Que chacun y trouve sa place et la seule façon, c'est vraiment de démarrer en effet du jeune et de ses besoins évolutifs. [...] Voilà, j'espère que l'on arrivera à un projet qui donnera toute sa place à ces publics qui évoluent et qui indiquera à quel niveau chacun peut intervenir. Je reste optimiste. » (Mado, ent.)*

1.1.3. Les stratégies du CPE

Pour le CPE le nouveau projet « vie scolaire » représente un tout autre enjeu que pour les enseignants du comité de pilotage. Avant tout, la direction ne l'a pas consulté lors de la prise de décision d'élaborer un nouveau projet, ce qui l'a vexé et contrarié, mais il a été contraint d'accepter et d'y participer.

« -- Le premier problème que j'ai trouvé et que l'on ne m'a pas demandé mon avis. [...] On m'a dit : « Voilà il y aura ça ». Ce qui fait que moi je l'ai très mal pris que par ce que je me suis dit : pourquoi ? [...] Bon, après on m'a expliqué, mais voilà... [...] J'aurais aimé que l'on me demande ce que j'en pensais. Donc après, c'est une façon de faire, il n'y a pas de souci dans la réalisation du projet... » (CPE, ent.)

Un des enjeux pour le CPE est de garder une cohésion dans son équipe et surtout de bonnes relations avec les assistants d'éducation et la technicienne.

« Des fois avec eux on se raconte notre vie ! Eh bien oui, on développe des liens assez... pas d'amitié, mais on développe des liens... Je veux dire que l'on se connaît depuis longtemps, par exemple untel [un AE], elle était élève ici, donc cela fait cinq ou six ans que l'on se connaît, donc, c'est vrai que cela crée des liens... [...]... Avec x [la technicienne], encore plus parce que l'on se connaît encore mieux, ... [...] et puis il y en a certains avec qui on est ami...» (CPE, ent.)

Alors il reste vigilant à ne pas attiser les malentendus entre le service et l'équipe pédagogique. En effet, les relations sont tendues. Lors de la présentation du bilan du diagnostic, les Assistants d'Education se sont sentis remis en question dans leur travail par les enseignants et ont très mal perçu les résultats.

« Je pense que les enseignants qui ont fait ça n'étaient pas objectifs. Ça je te le dis, on l'a tous ressenti ... et il a fallu que je calme les surveillants... vraiment. Oui, parce qu'ils se sont sentis attaqués dans leur boulot, pas personnellement, mais dans leur boulot. Moi j'en ai une qui m'a dit : « mais dans ces cas-là ce n'est plus la peine, on ne fait plus rien, ils n'ont qu'à faire le boulot à notre place ! » » (CPE, ent.)

Dès lors, le service soupçonne une manipulation de la part de certains enseignants, notamment ceux du comité de pilotage.

« [Les résultats du bilan] ... Ça, si c'est ce n'est pas une attaque directe, une volonté directe d'attaquer, je te le cache pas. C'est exactement ça. Ils ont profité de ça pour arriver à faire passer ce qu'ils essaient de faire passer depuis des années... Je ne sais pas ce qu'ils nous reprochent, je pense que c'est avec moi. Il y en a, et malheureusement [...] c'est ceux qui ont le plus d'influence au niveau de ceux qui sont projets... qui ont un souci avec moi, [...] en tant que CPE, et pense que c'est mon fonctionnement. Après il y a des choses que je peux comprendre et que je peux me remettre en question...» (CPE, ent.)

1.1.4. Stratégies des chercheurs-intervenants

Les chercheurs intervenants, qui ont des contacts avec tous les acteurs cités, ont pour objectif d'arriver à comprendre les tenants et les aboutissants du problème, ainsi que les enjeux personnels des acteurs tout en gardant leur confiance, et cela dans le but de répondre à la commande. Toutefois, la spécificité du terrain concernant la situation de crise a largement contribué à maintenir une extrême vigilance afin de ne pas laisser penser que nous privilégions tel ou tel groupe d'acteur.

Enfin, un autre enjeu pour le doctorant est d'ordre pratique, c'est-à-dire de collecter des données pour poursuivre la thèse, et pour le professeur l'enjeu est d'ordre scientifique, mais aussi institutionnel.

1.2. Le groupe de travail 1

Les participants les plus assidus au groupe de travail1 et que nous prenons donc en compte sont : 3 enseignants, la personne qui s'occupe du Service d'Aide Personnalisé (SAP), un personnel de cuisine, un personnel de ménage, l'infirmière scolaire, la technicienne du service vie scolaire et la secrétaire de direction, soit 9 personnes. Nous regroupons les personnels non enseignants (personnel de cuisine, de ménage et secrétaire de direction).

Acteurs	Objectifs/ missions	Enjeux prioritaires	Atouts Handicaps	Relations avec les autres acteurs	Contraintes contextuelles
Enseignant Pascal	Participer au groupe de travail	Participer à la vie de l'établissement et faire passer ses idées	Bonne connaissance de l'établissement, et de son histoire. Peu de connaissances relatives aux fonctions des AE	Collabore avec quelques enseignants, pas avec le CPE et les AE	Engagé dans de nombreux comités et représentant syndical. Rapporteur du groupe de travail au comité de pilotage.
Enseignant Fabienne	Participer au groupe de travail	Travailler avec des collègues, sortir de sa classe, prendre le temps d'observer	Très investie dans de nombreuses actions hors de l'établissement	Bonnes relations avec le CPE. Distant avec la majorité des enseignants.	Echange peu avec les collègues. Va rarement dans la salle des profs
Enseignant Axel	Participer au groupe de travail	Participer à la vie de l'établissement		Bonnes relations avec les enseignants et le SVS	Professeur principal.
Technicienne du service vie scolaire	Participer au groupe de travail	Répondre à la demande de la direction. Partager davantage les tâches de travail avec le CPE	Bonne connaissance du fonctionnement du SVS. Bonne connaissance de l'établissement et des personnels. Peu de connaissances du travail enseignant.	Bonnes relations de travail avec le CPE et avec la majorité des enseignants. Interlocuteur privilégié des enseignants	Trait d'union entre le SVS et les autres services.
Infirmière	Participer au groupe de travail	Travailler en projet avec d'autres services pour se sentir moins isolée	Bonne connaissance de certains élèves. Bonne connaissance de l'établissement.	Bonnes relations de travail avec le CPE et la vie scolaire	Peu associée à des projets externes à l'infirmerie
Personnel non enseignant	Participer au groupe de travail	Répondre aux sollicitations de la direction, savoir ce qui se fait dans l'établissement	Peu de connaissances du travail du SVS, du travail enseignant et du vocabulaire s'y réfèrent.	Bonnes relations, restent cependant très discrètes dans le groupe pour deux d'entre elles. L'une d'elles est la femme du cuisinier	Problèmes d'horaires pour les réunions. Se mêlent rarement aux autres services. La secrétaire est beaucoup plus intégrée
Personne du SAP	Participer au groupe de travail	Participer à la vie de l'établissement, se faire une place	Peu de connaissance de l'établissement (vient d'arriver), bonnes connaissances en informatique et réactive	Très bonnes relations avec la majorité des acteurs	Relativement disponible
Chercheurs-intervenants	Animer les groupes de travail	Mener à bien l'intervention et collecter des données pour la thèse Garder des bonnes relations avec tous	Bonne vision globale, esprit de synthèse et d'analyse Ne connaissent pas tous les membres de la communauté éducative, ni l'histoire de l'établissement	Bonnes relations avec tous les membres, plus d'affinités avec certains	Présence ponctuelle sur l'établissement

Tableau 15 : Les enjeux individuels des acteurs au groupe de travail1 concernés par l'élaboration du nouveau projet de vie scolaire, leurs atouts, leurs handicaps, leurs relations avec les autres acteurs et les contraintes contextuelles

Le concours de tous les membres du personnel (enseignants, administratifs et techniques) à l'élaboration de ce nouveau projet fait l'objet d'une forte sollicitation de la part de la direction. Ce à quoi nombre de personnels ont répondu favorablement, en partie grâce aux capacités du proviseur adjoint à entretenir de très bonnes relations avec tous les personnels, au-delà des conflits sous-jacents et historiques.

1.2.1. Stratégies des enseignants

Le groupe d'enseignants qui participe au groupe de travail est moins consensuel que les enseignants du comité de pilotage. L'enjeu commun est de participer à la vie de l'établissement, mais chacun y ajoute un autre enjeu personnel spécifique qui peut être de s'investir dans le projet afin de défendre ses convictions (Axel), de faire partie des instances décisionnelles (Pascal) ou de prendre du recul vis-à-vis de la vie de l'établissement, et cela dans un cadre officiel (Fabienne).

L'enseignant Axel s'appuie sur ses expériences précédentes et tient à participer aux décisions relatives aux différents projets de l'établissement afin de garantir une certaine cohérence entre ses attentes et les actions de l'établissement. Il tient aussi à s'engager dans une dynamique qu'il estime indispensable à tout fonctionnement d'une organisation.

« Je suis dans un établissement et dans cet établissement il m'appartient de m'approprier le projet d'établissement et donc de vie scolaire... par ce que je sais très bien, pour l'avoir vécu ailleurs, que si on ne prend pas à bras le corps son propre projet d'établissement ça devient n'importe quoi et à ce moment-là l'établissement va droit dans le mur... et à terme les conséquences sont très fortes et très lourdes... [...] il faut donc toujours être force de proposition pour arriver à pouvoir naviguer... et pour moi la participation au projet vie scolaire est primordiale » (Axel, ent.)

L'enseignant Pascal qui travaille dans l'établissement depuis plus de 15 ans a participé à l'élaboration du premier projet d'établissement quand celui-ci était sur le point de fermer.

« Quand on a fait le projet d'établissement [...] on était les quatre ou cinq vieux à être à l'initiative de ce projet d'établissement [...] parce qu'il était pratiquement certain que l'établissement allait fermer ou être rattaché... [...] Il y a un travail de fou, on a bossé comme des fous ! Après il y a tous les collègues qui se sont agrégés là-dessus, tous, peut-être pas, mais 99 % d'entre eux, on a vachement bossé et on a sauvé l'établissement... » (Pascal, ent.)

Aussi, tient-il à participer aussi à ce projet, dans une certaine continuité de contribution à la vie de l'établissement :

« peut-être une certaine satisfaction d'avoir... je n'ai pas les chevilles qui gonflent, mais... peut-être d'être un petit maillon d'une chaîne... C'est plutôt comme ça que je le vois... Dans tous les projets, c'est un peu ça, on a participé la construction de quelque chose... » (Pascal, ent.).

Quant à l'enseignante Fabienne, sa participation est vue comme une coupure avec le quotidien et l'occasion de découvrir une autre façon de travailler dans l'établissement.

« C'est une photo. C'est une pause que l'on fait, on prend le temps... C'est un peu hors du temps et moi j'aime bien les situations hors du temps. Donc pour moi, cela m'intéresse justement de ne pas avoir une pression énorme... Cela m'a empêché d'avoir une pression, parce que quand je rate des heures, en fait, on me le reproche. Là, j'étais libre de rater mes cours pour aller à ce travail-là, et moi j'aime ça. Moi j'aime cette liberté-là d'avoir un groupe et de travailler. Ça me plaît. [...] Donc cela m'a apporté, une photo à un moment donné. » (Fabienne, ent.).

1.2.2. Stratégies de la technicienne du service vie scolaire

Pour la technicienne du service vie scolaire, le projet est vécu comme une surcharge de travail et donc un stress supplémentaire. Largement sollicitée par la direction pour y participer, elle n'a pas pu s'y investir autant qu'elle le souhaitait et cette situation, décourageante pour elle, ne l'encouragea pas à poursuivre lors de la deuxième phase.

« Le fait que je participe cela a été un peu pénible parce que j'avais du travail à côté que je n'arrivais pas à finir et je crois que je me suis un peu mise en retard. Je n'arrive pas à m'impliquer dans le projet vie scolaire comme je le voudrais. [...] Je n'avais pas mesuré que cela serait autant de travail, je ne voyais pas ça comme ça... et là je me démotive, carrément. Je le sens que sur la fin je n'avais plus le peps que j'avais en début. Et là cela me fait peur à nouveau... pour la suite. » (Technicienne du service vie scolaire, ent.)

Elle se sent prise entre deux contraintes : son travail au service vie scolaire et la demande de la direction de participer au projet, cette double responsabilité l'angoisse et la déstabilise.

« Ça m'angoisse d'avoir tout ce travail, oui, oui, c'est vrai ! Carrément, parce que j'ai envie de le mener à bien et puis j'ai le boulot à côté qu'il ne faut pas que je rate... [...] Non, je ne pourrais pas tout faire bien, et c'est vrai que je me mets la pression ! » (Technicienne du service vie scolaire, ent.)

Aussi l'enjeu prioritaire pour elle est de réaliser correctement son travail au service de la vie scolaire, l'investissement dans le projet vient ensuite, et il se verra, lors de la deuxième phase érudé. En effet, la technicienne sera inscrite au deuxième groupe de travail, mais n'y participera qu'une seule fois.

1.2.3. Stratégies de l'infirmière

L'infirmière est présente sur l'établissement depuis 1999. Elle a une bonne connaissance des personnels et des élèves. Elle travaille régulièrement avec les personnels du service de la vie scolaire notamment la technicienne et le CPE. Elle s'est investie volontairement dans le projet, espérant trouver une dynamique intéressante pour l'établissement, mais elle a été déçue du peu d'investissement de certains.

« J'aurais souhaité qu'il y ait un peu plus de dynamisme dans cette équipe vis-à-vis de tout le personnel et de l'équipe qui travaillait, et j'ai été un petit peu déçue de ce côté-là. » (infirmière, ent.)

De son côté, elle se sent relativement seule dans son travail et souhaiterait que plus de projets interdisciplinaires se mettent en œuvre. La santé n'apparaît peut-être pas aussi transdisciplinaire aux yeux des autres équipes et l'infirmière se trouve souvent être la seule à défendre cet aspect essentiel et à proposer des initiatives l'intégrant aux autres apprentissages. Aussi espérait-elle que l'élaboration du projet « vie scolaire » participe à cette émancipation et au développement de nouvelles collaborations entre services et personnels enseignants et non enseignants intégrant la santé à leurs projets.

« On attend toujours de mieux fonctionner, de mieux travailler et peut-être avoir davantage de projet en commun. Ça c'est vrai que cela m'aiderait beaucoup, parce qu'actuellement les projets santé je suis un peu seule à les mettre en place [...]. Donc pour moi, ce serait intéressant de les mettre en place en commun avec la vie scolaire et avec d'autres services. [...] Ce qui me plaît, c'est quelque chose pluridisciplinaire... et j'ai envie de poursuivre dans ce type de projet pluridisciplinaire où il y a plusieurs facteurs, plusieurs visions qui arrivent. » (Infirmière, ent.)

1.2.4. Stratégie de la personne responsable du Service d'Aide Personnalisée

La personne responsable du service d'aide personnalisée est arrivée dans l'établissement l'année où a débuté l'élaboration du projet « vie scolaire ». Son poste n'étant pas sûr d'être renouvelé à la fin de l'année, son investissement dans le projet a été pour elle un enjeu important, lui permettant à la fois de découvrir l'établissement sous un autre angle, mais aussi en permettant de mettre en œuvre ses différentes capacités lors du travail en groupe. En effet, il s'est avéré que cette personne est rapidement devenue essentielle notamment lors de la mise en ligne du questionnaire destiné aux différents personnels et aux élèves. De plus, sa participation lui permettait de mettre à l'épreuve ses propres craintes et d'enrichir ainsi son expérience professionnelle.

« La participation au projet m'a apporté en premier lieu de la réactivité et du travail. Cela m'a permis de prendre confiance pour ce qui est de la prise de parole en « public ». Au niveau de la vie du lycée, cela me permet de voir comment les services fonctionnent les uns avec les autres (étant nouvelle arrivante au début du projet, cela a aussi permis d'avoir un regard « extérieur »).

Elles [relations avec les personnes de l'établissement] n'ont pas changé, ou peut-être avec certains membres du groupe de travail. Je pense qu'ils ont pu voir que j'étais capable de travailler vite et bien, et que je possédais des capacités qu'ils ne connaissaient pas. Je dirai

donc que depuis le début du projet cela a favorisé une « amélioration ». (Responsable SAP, réponses par écrit)

1.2.5. Stratégies des personnels non enseignant

Nous regroupons dans ce paragraphe le personnel de cuisine, de ménage et la secrétaire de direction. Leur participation a été largement sollicitée par la direction, dans l'objectif de faire participer l'ensemble des membres de la communauté éducative. Nous relevons concernant la personne travaillant aux cuisines que son mari est le chef cuisinier. Ce dernier possède une certaine aura dans l'établissement et il est envisageable de penser que pour lui la participation de sa femme au groupe de travail est une façon de participer ou d'avoir un regard sur ce qui se fait au sein de l'établissement.

Les deux premières personnes se sont révélées être relativement discrètes dans les échanges, mais visiblement intéressées. Cependant, si les séances consacrées au traitement des données informatiques se sont avérées difficiles, elles l'étaient aussi pour une bonne partie du groupe. Quant à la secrétaire de direction, elle s'est largement investie dans le groupe de travail, contribuant entre autres à l'élaboration informatique du bilan de la phase du diagnostic.

Les enjeux pour ces personnes relèvent davantage de la demande de la direction que de la candidature spontanée. Cependant, leur intérêt pour les objectifs défendus n'était pas feint, car les membres de ces services sont souvent confrontés aux élèves et aux assistants d'éducation.

1.2.6. Stratégies des chercheurs-intervenants

Multiples enjeux apparaissent lors de l'animation des groupes de travail dont la finalité est de répondre aux commandes du comité de pilotage. En effet, il convient de rester vigilant à la motivation des membres qui peut aussi influencer sur l'assiduité, leurs affinités (envie de travailler avec untel plus qu'avec untel), le niveau d'exigence demandé, la programmation des tâches... Les chercheurs-intervenants doivent demeurer disponibles et flexibles face aux demandes et aux besoins du groupe de travail (plus de temps, besoin de détailler certains points entre eux,...) tout en respectant le planning acté par la convention. Savoir être à l'écoute des uns tout en répondant aux autres.

Au-delà du travail sur le terrain, l'enjeu aussi est de taille pour l'UMR qui intervient dans un lycée et qui est susceptible de renouveler ce type de démarche. Il en est de même pour le professeur qui porte cette intervention. Enfin, pour le doctorant, les enjeux sont partagés entre se forger une expérience professionnelle de gestion/animation de groupe et de projet, observer et récolter des données pour sa recherche et travailler avec son directeur de thèse.

1.3. Les zones d'incertitude

Au sein du système d'interdépendance entre les différents acteurs professionnels concernés par l'élaboration du nouveau projet « vie scolaire », nous avons identifié plusieurs zones d'incertitude autour desquelles se constituent des rapports de pouvoir entre les acteurs, que nous détaillons ci-dessous. Par commodité nous présentons dans un premier temps un tableau récapitulatif des zones d'incertitudes avec les acteurs qui les maîtrisent. Rappelons que nous avançons que la maîtrise de ces zones d'incertitude constitue pour les acteurs une source de pouvoir qui leur permet de conserver ou d'augmenter leur marge de manœuvre dans l'élaboration et la mise en œuvre du projet « vie scolaire ». En référence à notre cadre théorique, nous regroupons ces zones en 4 ensembles, les zones relatives à l'utilisation des règles organisationnelles, à l'utilisation d'une compétence particulière, à la maîtrise de la communication et des flux d'information et à la maîtrise des relations entre l'environnement et l'organisation.

Zones d'incertitude		Les acteurs qui maîtrisent la zone d'incertitude
L'utilisation des règles organisationnelles	De l'élaboration du PVS (temporalité, institutionnelles et temporelles)	La direction et plus précisément le proviseur adjoint
	Du groupe de travail (avancement des tâches/temps, animation, objectifs/séance)	Les chercheurs-intervenants
La maîtrise d'une compétence particulière	Appétence pour le dialogue au-delà des conflits, facilité à convaincre	Le proviseur adjoint
	Travail coopératif	Proviseur et proviseur adjoint
	Capacités d'animation et de gestion d'un groupe parfois en conflit	Les chercheurs-intervenants
	Compétences pour la collecte, le traitement et l'interprétation des données	
	Facilités en informatique et réactivité au travail	Personnel du SAP
La maîtrise de la communication et des flux d'informations entre les membres de l'établissement	Entre les personnels de l'établissement	Le proviseur adjoint
	Entre les personnels du service vie scolaire	Le CPE
	Entre l'équipe éducative et le service vie scolaire	Deux enseignants du groupe de travail (Fabienne et Axel), la technicienne du service vie scolaire, les chercheurs-intervenants
	Entre les membres du groupe de travail	L'infirmière dans un premier temps et la personne du SAP ensuite
La maîtrise des relations entre l'organisation et ses environnements	Entre l'UMR et l'établissement	Le proviseur adjoint, les chercheurs-intervenants
	Entre les membres du groupe de travail et les chercheurs-intervenants	Le personnel du SAP, l'infirmière et la doctorante

Tableau 16: Les zones d'incertitude pertinentes pour le fonctionnement du projet durant le temps 1 et leur maîtrise par les acteurs

1.3.1. L'utilisation des règles organisationnelles

Les règles organisationnelles sont mobilisées à la fois par les personnels de direction et par les chercheurs-intervenants. En ce qui concerne les personnels de direction, elles sont de trois ordres : composition des collectifs (niveau du contexte de négociation), maîtrise de la temporalité de l'action et institutionnalisation des décisions (niveau du contexte structurel). Il apparaît en effet que la direction s'est emparée des règles de l'élaboration du projet en constituant elle-même le comité de pilotage par une sollicitation ciblée et effective de certains

personnels, évitant de la sorte que le CPE anime le groupe de travail. De plus les enseignants motivés et souhaitant participer au groupe de travail se sont trouvés inscrits au comité de pilotage, sans réellement en avoir les raisons.

Un aspect complémentaire de l'utilisation des règles organisationnelles réside dans la maîtrise de la temporalité du déroulement du projet ; c'est la direction qui a fixé les périodes des différentes phases ponctuées par des conseils d'administration qui valident les décisions. En collaboration avec EFTS, elle fixe les dates des réunions pour le projet, relance par mails des invitations à ces réunions en sollicitant fortement le personnel d'y participer. Les règles ne valent que si elles sont au mieux partagées sinon reconnues. C'est pourquoi une phase d'institutionnalisation est nécessaire. Si le processus d'institutionnalisation est constitutif de la démarche de projet (groupe de pilotage ou de travail...), le bilan du diagnostic clôturant la phase 1 et présenté à l'ensemble des personnels de l'établissement constitue un point fort mettant ainsi à jour les dysfonctionnements et la volonté de la direction d'y mettre fin.

Quant à l'utilisation des règles organisationnelles relatives au groupe de travail, ce sont effectivement les chercheurs-intervenants qui les maîtrisent. En effet, même si les objectifs sont décidés et validés par le comité de pilotage, il reste aux chercheurs-intervenants une large part de manœuvre dans les choix des méthodes et des modalités pour les atteindre. Au fil des séances de travail, en fonction des personnes présentes, des affinités entre elles, de divers paramètres humains et organisationnels, le travail aura été effectué en petits groupes, en collectif, prolongé hors réunion si nécessaire par les chercheurs-intervenants et/ou par les acteurs, reportés, etc. La présence des acteurs de ce groupe étant très fluctuante dans les premiers temps, il sera nécessaire de demander des séances de travail supplémentaires à la direction afin d'achever le diagnostic.

1.3.2. La maîtrise d'une compétence particulière

Dans le cadre du projet, les personnels ont répondu favorablement aux sollicitations prégnantes de la direction, et du proviseur adjoint en particulier, en partie grâce aux capacités de ce dernier à entretenir de très bonnes relations avec eux, au-delà de tous conflits sous-jacents et historiques. Non seulement le proviseur adjoint tient lieu de personnel « clé », à l'interface de toutes les équipes et apte au dialogue, mais il partage aussi avec le chef d'établissement une même dynamique de changement concernant la politique éducative de l'établissement. Cette volonté de travailler ensemble ainsi que leurs actions mises en place leur donne une certaine crédibilité facilitant de la sorte l'engagement des personnels dans le projet.

Pour leur part, les chercheurs-intervenants maîtrisent la méthodologie nécessaire à la collecte et au traitement des données relatives au diagnostic. De plus, le traitement statistique est apparu relativement ardu pour certains participants, ce qui a octroyé d'autant plus de pouvoir aux chercheurs-intervenants pour la maîtrise de cette compétence.

« Non, je n'ai pas eu de problème particulier [...] Juste un problème intellectuel on va dire, un moment donné sur les questionnaires, il y a eu une ou deux séances que j'ai trouvées super difficile. » (Fabienne, du groupe de travail, ent.)

« Oui, j'ai senti des contraintes dans la gestion du logiciel, heureusement que untel (personnel du SAP) était là... parce que techniquement je ne me sentais pas au point. J'étais très très limitée. Mais bon, il faut utiliser les compétences de tout le monde. » (Infirmière, groupe de travail, ent.)

En ce qui concerne la gestion et l'animation du groupe de travail, ce savoir-faire a été à rude épreuve, notamment dans les premières réunions, aux vues des tensions entre les acteurs, palpables à certains moments. Cependant, les chercheurs-intervenants ont su garder la distance et le tact nécessaires afin de calmer les ardeurs tout en conservant la maîtrise du groupe.

Enfin, la dernière compétence particulière pertinente dans ce processus d'élaboration du projet est relative à la maîtrise rapide et efficace de l'outil informatique. En effet, le personnel du SAP a non seulement fait preuve d'une grande habilité à utiliser le logiciel permettant de mettre en ligne le questionnaire, mais elle s'est aussi montrée efficace lors de l'interprétation des résultats de celui-ci. Parmi les personnels de l'établissement engagés dans le projet, hormis le responsable informatique peu disponible, cet acteur est le seul à disposer de ces compétences.

1.3.3. La maîtrise de la communication et des flux d'informations entre les membres de l'établissement

Dans l'établissement, la communication interne avec les personnels est effectuée principalement par l'intranet ainsi que par mail. Les acteurs à l'interface de ces réseaux sont les proviseurs adjoints par lesquels toute information transite. Les personnels du service vie scolaire ont pour intermédiaire le Conseiller Principal d'Education. De ce fait, l'équipe de direction maîtrise l'information auprès des personnels de l'établissement dont les enseignants, mais pas directement auprès de ceux de la vie scolaire. En effet, pour le service vie scolaire, l'information est relayée par le CPE auprès des personnels. De plus, le CPE a une maîtrise plus grande de l'organisation du service que l'équipe de direction : c'est elle qui fixe les emplois du temps, la répartition des tâches des assistants d'éducation, les réunions entre les assistants d'éducation, et leurs disponibilités en fonction des réunions concernant le projet. En conséquence, les sollicitations des agents en vue de la participation aux groupes ou aux réunions de travail, les rappels des dates concernant le projet et les comptes-rendus au chef d'établissement sont contrôlés et maîtrisés principalement par le proviseur adjoint.

Parmi les enseignants qui participent au projet, seuls les enseignants 5 et 6 du groupe de travail communiquent véritablement avec ce service. De même, seule la technicienne échange sans problème avec la majorité des enseignants. Cette relation entre les deux groupes est aussi partagée avec les chercheurs-intervenants qui ont tissé des relations de confiance avec les uns

et les autres. Dans le cadre du projet, ce lien communicationnel paraît pertinent, car il permet d'apporter un éclairage différent sur chacun des groupes.

Il faut ajouter que ce mode de circulation de l'information par l'intranet ainsi qu'internet est également maîtrisé par le groupe de travail qui l'utilise pour l'envoi de compte-rendu, de rappel ou changement de dates de réunions. Notons que tout ce que les membres envoient à leurs collègues l'est également à la proviseure adjointe. Dans un premier temps la personne « relai » entre tous les membres du groupe de travail était l'infirmière qui s'était désignée volontaire. Ensuite, lors de la phase informatique, elle a préféré passer le relai à la personne responsable du SAP.

« Tu vois par exemple au début j'ai pris le fait de gérer un petit peu le groupe, parce que ça je m'en sentais capable avec untel (technicienne vie scolaire). [...] Mais après quand c'était le moment de travailler sur le logiciel, non. Là je ne pouvais plus ! Je ne suis pas de la génération informatique. [...] mais je ne me suis pas sentie ni frustrée ni limitée. Moi j'aime bien utiliser les compétences tout le monde. » (Infirmière, groupe de travail, ent.)

1.3.4. La maîtrise des relations entre l'organisation et ses environnements

Le correspondant privilégié de l'établissement avec les intervenants extérieurs est le proviseur adjoint avec lequel le calendrier des réunions est fixé ainsi que les objectifs à atteindre. C'est lui qui est à l'origine de la venue d'EFTS dans l'établissement. Si le chef d'établissement garde un contrôle final, son adjoint maîtrise davantage toutes les facettes de l'élaboration du nouveau projet « vie scolaire ». Ces deux protagonistes axent leur travail sur la coopération.

« L'initiative sur l'ENFA, c'est moi, oui... après sur le fait on partageait la même gestion de projet et regard externe, ça c'est sûr, ... et c'est nous, tous les deux, qui avons pris l'initiative de changer les choses » (Proviseur adjoint, ent.)

Enfin, entre les membres du groupe de travail et les chercheurs-intervenants les interlocuteurs privilégiés sont : l'infirmière mais surtout la responsable du SAP et la doctorante.

1.4. Eléments de synthèse du Système d'action concret à t1

Nous considérons que les deux groupes : comité de pilotage et groupe de travail 1 constituent un système d'action concret unique que nous nommons SyAC1. Les stratégies mises en œuvre par les acteurs peuvent augmenter ou préserver leurs marges d'autonomie et ainsi réaliser leurs enjeux personnels au sein de l'établissement. La nature et la fonction de ces deux groupes de travail sont fortement dépendantes des rapports de pouvoir entre les acteurs qui s'actualisent en fonction des ressources dont ils disposent (Dupuy et Lefevre, 2014).

Les différences dans la maîtrise des zones d'incertitudes jugées pertinentes pour l'élaboration du projet montrent que les relations entre les acteurs ne sont pas symétriques. Le système

d'action concret, étudié au temps t1, met en évidence une dissymétrie, ou une hiérarchisation, entre les acteurs. Les personnes qui détiennent le moins de zones d'incertitude sont davantage dépendantes des autres. Elles ont moins de pouvoir, ou de marge de manœuvre, que les autres personnes pour résoudre le problème. Lors de la première phase et au début de la seconde, s'établissent des rapports particuliers d'alliance et de pouvoir entre les acteurs, chacun souhaitant maîtriser sa marge d'autonomie d'action à travers la maîtrise d'une zone d'incertitude pertinente pour le fonctionnement du projet.

Néanmoins, nous constatons au cours des phases 1 et 2, un certain nombre d'initiatives qui vont modifier les relations entre les services. Lors de la phase 1 du projet, la direction a modifié les modalités de recrutement des assistants d'éducation qui étaient jusqu'à présent du seul ressort du CPE en participant également au comité de recrutement. De plus, dans la phase 2 du projet, la direction a diffusé une circulaire au service vie scolaire au sujet du rôle du CPE et des missions des assistants d'éducation. Cette action peut être analysée comme une volonté de maîtriser davantage les règles organisationnelles du service vie scolaire. De son côté, le CPE s'est volontairement inscrit à un stage de formation intitulé « gérer une équipe », ce qui pourrait aussi s'analyser comme un renforcement de la maîtrise de l'organisation du service. De nouvelles incompréhensions entre enseignants et assistants d'éducation ont éclaté, entraînant la rupture de tout dialogue. Pascal a tenté de s'intégrer au comité de pilotage, mais sans résultat probant, ce qui est aussi peut-être l'origine de son désengagement ultérieur. Enfin, la phase 2 du projet s'achève sur la formation de nouveaux groupes de travail qui laissent apparaître des changements au niveau de l'engagement de chacun dans le projet.

Suite à cette étude, nous constatons que la structure et la fonction de l'élaboration du nouveau projet « vie scolaire » procurent plus de pouvoir à deux groupes de personnes qui sont la direction, et particulièrement au proviseur adjoint, et les chercheurs-intervenants. Il apparaît en effet que le proviseur adjoint de l'établissement maîtrise l'ensemble des zones d'incertitude jugées pertinentes au regard de l'élaboration du projet dans un but de changement, mais les partage aussi avec le chef d'établissement. La direction s'est approprié les règles de la démarche et en tant qu'instance légitime, les a modelées à sa convenance. Nous pourrions parler de régulation qui se veut participative et ouverte aux personnels par la constitution d'un comité de pilotage dans lequel participent les enseignants et le CPE, mais qui s'avérerait plutôt contrôlé en ne laissant que peu ou pas de marge à ce comité du fait de sa composition « prescrite » par la direction. Pour leur part, les chercheurs intervenants partagent également cette maîtrise des zones d'incertitude, ils se sont également approprié les règles pour les adapter au mieux au terrain tout en maintenant une certaine distance et extériorité. Le proviseur adjoint, comme les chercheurs-intervenants sont les personnes clés de ce premier temps d'analyse. Nous constatons que ce système d'action concret étudiés au temps « t » met en lumière que le proviseur adjoint et les chercheurs intervenants détiennent la majorité du pouvoir leur conférant de la sorte une plus grande marge de manœuvre vis-à-vis des autres acteurs.

2. Le système d'action concret du comité de pilotage et du groupe de travail 2

Rappelons les participants au comité de pilotage et au groupe de travail 2 au temps t2.

Participation	Comité de pilotage	Groupe de travail 2
Participation assidue durant les phases 2 et 3 du projet	Proviseur jusqu'à la rentrée de septembre 2013, proviseur adjoint, CPE Enseignants Camille, Colette et Mado	Enseignants Axel, Mado et Colette 4 Personnels non enseignants, dont l'infirmière, la responsable du SAP, la secrétaire de direction, et l'agent de prévention (hygiène et sécurité)
Participation permanente	2 Chercheurs intervenants d'EFTS	
Inscrits au début, mais n'ayant pas ou très peu participé		un formateur hippique la technicienne qui travaille au service vie scolaire

Tableau 17 : Participants aux instances de travail au temps 2

2.1. Le comité de pilotage

Il est important de relever que pour le comité de pilotage, le proviseur a changé d'établissement, quittant ses fonctions pour la rentrée 2013/2014. A sa place est arrivée une autre personne, qui a donc repris le projet dont elle n'était pas l'initiatrice. Ce changement inattendu a largement impacté le déroulement de la phase 3 du projet. En effet, ce dernier reposait dorénavant uniquement sur le proviseur adjoint qui s'est vu également, suite au changement de direction, confié de nouvelles responsabilités. De la sorte, le projet vie scolaire n'est plus devenu une priorité lors de l'année 2013/2014. Nous le développons ci-dessous.

Concernant le tableau récapitulatif des jeux probables entre les acteurs, nous relevons peu de changement entre les deux temps si ce n'est le changement de direction, ces derniers sont indiqués en bleu.

Acteurs	Objectifs/ missions	Enjeux prioritaires	Atouts Handicaps	Relations avec les autres acteurs	Contraintes contextuelles
Proviseur	Participer au comité de pilotage	Poursuivre les projets en cours	Nouvelle arrivante, ne connaît pas l'établissement, ni le projet, ni les acteurs en jeux. A par conséquent un regard extérieur	Bonnes relations avec les personnels en général, bonnes relations avec le CPE	Ne connaît pas les enjeux du projet. Au début le trouve complexe et peu abordable.
Proviseur adjoint	Participer au comité de pilotage	Continuer et achever le projet vie scolaire	Connaît la démarche et les acteurs, a plus de travail et responsabilité	Très bonnes relations avec tous les personnels, bonnes relations avec la proviseure, mais différentes de celles d'avec le proviseur précédent	Dorénavant seul à gérer le projet
Enseignants Mado, Camille et Colette	Participer au groupe de pilotage	Volonté de mener à terme le projet pour arriver à mieux travailler en collaboration	Bonne connaissance du projet, volontaires, prises de parole et argumentation aisée	Complicité entre les 3 enseignantes. Bonnes relations avec la majorité des enseignants. Relations plus compliquées avec le service vie scolaire	Professeurs principaux. Engagé dans plusieurs comités de l'établissement .
CPE	Comité de pilotage	Répondre à la demande de la direction sans mettre en danger son équipe.	Bonne connaissance des AE, des élèves et des parents. Peu de connaissances relatives au travail enseignant. Bonne connaissance de l'établissement (depuis 2000). Plus en confiance avec le nouveau proviseur	Bonnes relations avec une partie des enseignants. Travail particulièrement avec la TEPETA et l'infirmière. Bonnes relations avec les AE	Rassuré sur les enjeux du projet, mais reste sur la défensive pour la mise en œuvre de certaines actions
Chercheurs-intervenants	Participent au comité de pilotage	Mener à bien l'intervention et collecter des données pour la thèse. Garder des bonnes relations avec tous	Bonne vision globale, esprit de synthèse et d'analyse Ne connaissent pas tous les membres de la communauté éducative, ni l'histoire de l'établissement	Entretiennent de bonnes relations avec tous les membres, plus d'affinités avec certains	Présence ponctuelle sur l'établissement

Tableau 18 : Les enjeux individuels des acteurs au comité de pilotage concernés par l'élaboration du nouveau projet de vie scolaire, leurs atouts, leurs handicaps, leurs relations avec les autres acteurs et les contraintes contextuelles au temps 2

2.1.1. Stratégies de la direction au démarrage du projet

Le changement de direction a eu lieu au cours de la phase 2. Le proviseur à l'initiative du projet était présent lors de l'élaboration du groupe de travail 2. Relevons que de la même manière que pour la constitution du comité de pilotage, la constitution du deuxième groupe de travail s'est effectuée par une sollicitation ciblée et effective de certains personnels. En effet, lors d'un comité de pilotage (mars 2013) il a été décidé que des binômes animeraient des groupes de réflexion sur les différents objectifs du projet. Le comité a choisi ces personnes, dont deux des trois enseignants du comité de pilotage, qui participeront de la sorte aux deux instances de travail. « *Il nous faut... enfin bon ! [...] Je pense à des gens en particulier qui sont force de proposition sur le projet...* », explique le proviseur adjoint en comité de pilotage tout en écartant certains autres « *non je ne suis pas sûr qu'il soit porteur, il est impliqué dans autre chose...* », tandis que le proviseur justifie le fait que les deux enseignants appartiennent aux deux instances : « *je ne suis pas sûr que de les bloquer au comité de pilotage... ça soit....* ». (réu.) L'ensemble de ces personnes constitue le groupe de travail 2, appelé G8 en raison du nombre initial de participants.

De la même manière que la direction maîtrise la composition du nouveau groupe de travail, elle influe grandement sur la priorité accordée au projet dans l'établissement vis-à-vis des autres projets engagés. La fin de l'année scolaire 2012/2013 est relativement chargée en réunions et diverses mobilisations, et les enseignants se plaignent des multiples sollicitations à leur égard. Alors, l'équipe de direction décide de banaliser deux demi-journées afin de donner la priorité au projet.

« *Dans le cadre de la fin d'année scolaire, on maîtrise les emplois du temps des uns des autres. On peut caler un séminaire avec des journées banalisées en juin.* » (le chef d'établissement lors d'un comité de pilotage) et cela malgré un emploi du temps chargé et un risque « *car l'équipe pédagogique s'essouffle sur les nombreuses sollicitations de fin d'année... [...] on approche du point de rupture* » (Proviseur adjoint, réu.)

Il apparaît que l'équipe de direction souhaite avancer rapidement et efficacement sur le projet et pour cela elle met tout en œuvre pour y arriver.

2.1.2. Stratégies de la nouvelle direction à la rentrée 2013/2014

Lors du changement de direction, les stratégies changent. En effet, le nouveau proviseur ne perçoit pas les enjeux, ni les tenants et les aboutissants du projet considérant que tout établissement connaît des incompréhensions entre les services.

« *On a quand même souvent une différence de point de vue entre les AE, la vie scolaire,... les personnels, les enseignants. Quant aux personnels TOS, les personnels techniques des lycées, c'est pareil ! Pour eux, de toute façon, le thème récurrent c'est les AE qui ne surveillent pas, qui mangent gratuitement, qui sont trop amis avec les élèves, qui n'empêchent pas les*

dégradations et qui ne regardent jamais rien... c'est un discours qu'on entend tout le temps... J'ai travaillé dans pas mal d'établissements, et j'ai rarement vu d'endroit où l'on dise « la vie scolaire ça va super ! Avec les PTL (personnels techniques de laboratoire), ils sont la main dans la main ! Ils travaillent ensemble sur les dégradations et tout ! [...] ...j'ai un peu toujours entendu ce discours latent qui trainait sur les AE, la présence d'un clivage... parce que leur façon d'aborder l'apprenant n'est pas forcément la même... » (Nouveau proviseur, ent.)

Il découvre le projet lors de la journée de pré-rentree et le rôle de chacun lui semble relativement flou.

« C'est vrai que quand je suis arrivée, c'était pas la chose dont je me suis occupée en priorité donc je l'ai découverte au cours de la journée de rentrée... et j'avais trouvé ça dans un premier temps, [...] un peu compliqué. Je ne comprenais pas bien, qui faisait quoi, qui s'en occupait... sans critiquer, mais ça a été mon ressenti... est-ce que c'est madame untel (Mado) qui est du SNETAP⁶⁷ et très impliquée dans la vie scolaire ?... est-ce que c'est la directrice adjointe qui est très impliquée dedans ? Est-ce que c'est le CPE qui le prenait un petit peu de loin parce qu'il avait l'impression que cela avait été monté contre lui, si j'avais bien compris... J'avais du mal à faire le lien » (Nouveau proviseur, ent.)

Par la suite, elle s'appuiera surtout sur le proviseur adjoint et suivra de loin les avancées, mettant en avant essentiellement les points visibles de l'extérieur et concrets plus que les objectifs fondamentaux comme la communication par exemple.

« ... mais je me suis aperçue que les effets qui ont été induits par tout le travail sur la vie scolaire et le PVS sont très importants parce qu'en fait ils se sont déclinés en différents petits ateliers. [...] par exemple, l'atelier du règlement intérieur du lycée a permis de déboucher sur des aménagements super pour la vie quotidienne des élèves et leur bien-être... et c'était partagé par tout le monde, il y avait à la fois des profs, des AE ; ... donc ça, ça m'a paru très bien... Des gens se sont aussi beaucoup impliqués sur des projets très simples genre sécurité routière... » (Nouveau proviseur, ent.)

Comme le montre cet extrait, le projet n'est désormais plus prioritaire pour l'établissement :

« ... mais c'est plus quelque chose [le projet vie scolaire], en arrivant en tant que directrice, dont on n'a pas le temps de s'occuper vraiment, c'est dommage parce que c'est un projet qui est passé un peu à la marge... [...] j'aurais pu m'y intéresser davantage... » (ent.).

Face à cela, le proviseur adjoint a souhaité maintenir une certaine vigilance à ne pas abandonner le projet, cependant il s'est vu confronté à de nouvelles responsabilités relatives principalement à l'adaptation de la directrice arrivante, qui lui ont pris trop de temps pour animer les ateliers qui lui revenaient.

« Malheureusement, cette année avec le changement de direction je n'ai pas eu le temps de m'occuper du projet, d'ailleurs tu verras le bilan parce qu'on nous a demandé de faire l'état d'avancement du PVS et tout ce qui me concerne en thème de pilote d'action je ne l'ai pas

⁶⁷ Un syndicat enseignant de l'enseignement agricole

fait... [...]... mais c'est vrai que cette année a été un peu particulière, avec le tuilage de la directrice... » (Provisur adjoint, ent.)

D'autres priorités se sont révélées et le projet a perdu de l'élan, passant au second plan au vue du nouveau contexte de l'établissement.

« C'est vrai que malheureusement c'est arrivé à une période un petit peu de transition cette année... Si tu veux je pense que untel (Premier proviseur) serait resté on aurait été dans la continuité ; mais moi j'ai été pas mal investie sur des missions plutôt de directrice par ce que bon... voilà... là je dirais que cette année il manque un pilote dans l'avion, ... ça c'est clair ! [...] donc du coup tout ça est un peu masqué par ce contexte qui est difficile et délicat... Untel (Mado) elle-même m'a dit, le PVS n'est plus prioritaire... je crois qu'elle résume à peu près la situation » (Provisur adjoint, ent.)

Notons enfin que le proviseur adjoint qui a suivi le projet depuis le début change d'établissement pour la rentrée 2014/2015, il prévoit cependant d'en faire une priorité lors des rencontres avec son successeur.

« Mon successeur a été nommé... et le projet fait partie des points [...] que j'ai mis en premier... [...] je vais lui faire passer tous les messages nécessaires... il a deux priorités, c'est travailler au maintien du poste du SAP et le projet vie scolaire... »(ent.)

Enfin, le proviseur adjoint espère que ce changement de direction (Provisur et proviseur adjoint) permettra au CPE de se sentir plus en confiance

« ... je pense qu'il [le CPE] était très très en conflit avec untel (ancien proviseur), et du coup avec moi aussi... Là, cela se passe mieux avec la directrice et du coup il est plus en sécurité... » (Provisur adjoint, ent.)

2.2. Le groupe de travail 2

Concernant les membres du groupe de travail 2, l'agent de prévention remplacera le formateur hippique et la technicienne du service vie scolaire abandonnera rapidement le groupe de travail. Les différences entre le tableau du groupe de travail 1 et du groupe de travail 2 sont mentionnées en bleu.

Acteurs	Objectifs/ missions	Enjeux prioritaires	Atouts Handicaps	Relations avec les autres acteurs	Contraintes contextuelles
Colette	Groupe de travail et comité de pilotage	Passer à l'action, proposer des actions ne plus seulement valider	Relativement réservée en groupe, motivée et convaincue par le projet	Bonnes relations avec les autres acteurs. Beaucoup d'affinité avec l'enseignante 2	Impliquée dans de nombreux dispositifs, professeur principal
Mado	Groupe de travail et comité de pilotage	Passer à l'action, proposer des actions,	Aptitudes à parler devant un groupe, argumente, convaincante et très motivée et convaincue par le projet	Bonnes relations avec les autres acteurs. Beaucoup d'affinité avec l'enseignante 3	Impliquée dans de nombreux dispositifs, professeur principal, impliquée syndicalement
Axel	Groupe de travail	Participer à la vie de l'établissement		Bonnes relations avec les enseignants et le SVS	Professeur principal.
Personnel non enseignant (infirmière, agent de prévention et secrétaire)	Groupe de travail	Répondre aux sollicitations de la direction, participer à la vie de l'établissement	Bonne connaissance de l'établissement et des personnels	Bonnes relations avec l'ensemble des personnels dont la vie scolaire	
Personne du SAP	Groupe de travail	Participer à la vie de l'établissement. Se faire une place	Peu de connaissance de l'établissement (vient d'arriver), bonnes connaissances en informatique et réactive	Très bonnes relations avec la majorité des acteurs	Relativement disponible
Chercheurs-intervenants	Animent les groupes de travail	Mener à bien l'intervention et collecter des données pour sa thèse Garder des bonnes relations avec tous	Bonne vision globale, esprit de synthèse et d'analyse Ne connaissent pas tous les membres de la communauté éducative, ni l'histoire de l'établissement	Entretiennent de bonnes relations avec tous les membres, plus d'affinités avec certains	Présence ponctuelle sur l'établissement

Tableau 19 : Les enjeux individuels des acteurs dans le groupe de travail 2

2.3. Les zones d'incertitudes relatives au groupe de travail 2

Tout comme dans la partie précédente, nous présentons le tableau récapitulatif des zones d'incertitudes repérées et jugées pertinentes dans l'élaboration du projet lors de la fin de la phase 2 et de l'ensemble de la phase 3.

Zones d'incertitude		Les acteurs qui maîtrisent la zone d'incertitude
L'utilisation des règles organisationnelles	De l'élaboration du PVS (temporalité, institutionnelles et temporelles)	Le proviseur adjoint
La maîtrise d'une compétence particulière	Maintenir le projet à flot malgré le contexte problématique de l'établissement	Le proviseur adjoint
	Facilité à convaincre, énonciation, motivation...	Mado
La maîtrise de la communication et des flux d'informations entre les membres de l'établissement	Entre les personnels de l'établissement	Le proviseur adjoint
	Entre les membres du groupe de travail	La personne du SAP
La maîtrise des relations entre l'organisation et ses environnements	Entre l'UMR et l'établissement	Le proviseur adjoint
	Entre les membres du groupe de travail et les chercheurs-intervenants	Le personnel du SAP et la doctorante

Tableau 20 : les zones d'incertitude pertinentes pour le fonctionnement du projet durant le temps 2 et leur maîtrise par les acteurs

2.3.1. L'utilisation des règles organisationnelles

Nous retrouvons, comme lors de l'analyse précédente, la mobilisation des règles organisationnelles par la direction à propos : de la composition des collectifs (niveau du contexte de négociation), de la maîtrise de la temporalité de l'action et de l'institutionnalisation des décisions (niveau du contexte structurel).

Nous avons vu que lors d'un comité de pilotage, la direction et particulièrement le proviseur adjoint profilait le groupe de travail². Ainsi, le proviseur adjoint tente-t-il d' enrôler les personnes qu'il juge à même de relever les responsabilités et les objectifs d'une manière efficace. Il s'agit en même temps de regrouper les acteurs motivés et dynamisants, mais également ceux qui connaissent la culture de l'établissement, voire qui partagent les mêmes dynamiques de changement que celles souhaitées par la direction. Le fait que deux des trois enseignants du comité de pilotage soient à nouveau sollicités pour appartenir au deuxième groupe de travail peut permettre d'envisager que leurs idées, proches de celles de la direction, deviennent plus opérationnelles que dans le comité de pilotage.

Un autre aspect dépendant de l'utilisation des règles organisationnelles réside dans la maîtrise de la temporalité de la vie de l'établissement et la priorité accordée au projet « vie scolaire » par la mise à disposition de plages de banalisation des cours afin de consacrer des moments au projet. Quant au processus d'institutionnalisation, la banalisation des plages et la restitution lors de la journée de pré-rentree en septembre 2013 y participent largement en plus de l'aspect constitutif de la démarche de projet.

Enfin, concernant les chercheurs-intervenants, si l'organisation et l'animation des réunions leur incombent toujours, les participants ont pris d'avantage d'initiatives, s'emparant pleinement du projet et de sa réalisation. Finalement, nul acteur ne se distingue véritablement dans le groupe de travail 2 comme maîtrisant la zone d'incertitude relative à ces règles.

2.3.2. La maîtrise d'une compétence particulière

Face au changement de direction, le proviseur adjoint se trouve dans une situation peu aisée qui est de défendre le projet seul face à une nouvelle direction qui n'y trouve pas de caractère prioritaire. Il doit de la sorte à la fois encourager les personnels investis et leur donner les moyens pour le faire tout en ne négligeant pas les tâches de direction qui augmentent radicalement. Ses capacités à affronter ces deux tâches ainsi que son pragmatisme et sa volonté de mener à bien ses missions ont permis que le projet ne périlise pas.

Dans un autre registre, l'enseignante Mado qui appartient à la fois au groupe de travail et au comité de pilotage possède des capacités communicationnelles ainsi qu'une certaine pugnacité qui lui concèdent une facilité à convaincre ses partenaires. En conséquence, sa présence dans le groupe de travail a largement contribué à l'orientation des objectifs. De plus, elle s'est portée volontaire pour présenter à l'ensemble du personnel, le jour de la pré-rentree le bilan provisoire du projet ainsi que les différents dispositifs envisagés. C'est aussi cet acteur, aidé du proviseur adjoint qui lors de cette réunion a composé les groupes de travail correspondants aux dispositifs, en sollicitant sans ménagement les personnels directement dans la salle.

2.3.3. La maîtrise de la communication et des flux d'information entre les membres de l'établissement

Tout comme au temps 1, la maîtrise des flux d'information et de communication est essentiellement centralisée autour du proviseur adjoint. Suite au changement de direction, le nouveau proviseur ne sera que peu consulté à propos du projet

« Parce que c'est vrai que jamais on ne m'a questionnée et puis j'ai quand même des idées !... Des choses à dire, je ne sais pas, mais c'est vrai que j'avais mon point de vue sur la chose, ... positif ! » (Nouveau proviseur, ent.)

2.3.4. La maîtrise des relations entre l'établissement et son environnement

A l'identique de l'analyse précédente, le proviseur adjoint est le seul correspondant avec l'UMR. En ce qui concerne le groupe de travail, les échanges s'établiront entre la responsable du SAP et la doctorante.

2.4. Eléments de synthèse du système d'action concret à t2

Nous considérons que les deux groupes : comité de pilotage et groupe de travail 2 constituent un système d'action concret unique que nous nommons SyAC2.

Nous constatons à ce stade que dans le groupe de travail 2 un nouvel acteur apparaît, l'agent de prévention. Cette personne, proche de l'infirmière, est à l'initiative de plusieurs projets dans l'établissement dont un questionnaire à l'ensemble des personnels à propos de leurs conditions de travail. Hormis cet acteur, l'ensemble des participants du deuxième groupe de travail appartenait au premier. Toutefois, remarquons que l'enseignante Mado et l'enseignante Collette appartiennent, pour cette fin de deuxième phase et la troisième à la fois au comité de pilotage et au groupe de travail. Nous verrons par la suite quelles sont les conséquences de cette double appartenance.

Il apparaît que le proviseur adjoint maîtrise l'ensemble des zones d'incertitudes pertinentes pour la mise en œuvre du projet. Cette maîtrise le place au centre de celui-ci et lui confère un pouvoir, certes limité (peu de temps à y consacrer, rôle de plus en plus prégnant des enseignants...), mais réel (il n'hésite pas à mettre le nouveau proviseur à l'écart du projet). Nous constatons également que les chercheurs-intervenants qui partageaient le pouvoir avec le proviseur adjoint ne maîtrisent plus de zones pertinentes pour l'action du projet. D'un certain point de vue, nous pourrions avancer que ces derniers se sont fait plus discrets afin de permettre aux acteurs de l'établissement de prendre en main le projet. Enfin, la personne responsable du service d'aire personnalisée (SAP) apparaît dans le tableau principalement dans la maîtrise de la communication à la fois interne, mais aussi externe avec les chercheurs-intervenants. Sans toutefois partager autant de pouvoir que le proviseur, cet acteur voit celui-ci augmenter dans cette nouvelle phase du projet.

3. Synthèse des deux temps t1 et t2

3.1. Pour les acteurs individuels

Dans un objectif de synthèse, ce tableau reprend les zones d'incertitude et les acteurs qui les maîtrisent lors des deux temps de l'analyse t1 et t2.

Zones d'incertitude	Les acteurs qui maîtrisent la zone d'incertitude Temps 1	Les acteurs qui maîtrisent la zone d'incertitude Temps 2
L'utilisation des règles organisationnelles	<ul style="list-style-type: none"> – Le proviseur et le proviseur adjoint – Les chercheurs-intervenants 	<ul style="list-style-type: none"> – Le proviseur adjoint
La maîtrise d'une compétence particulière	<ul style="list-style-type: none"> – Le proviseur adjoint – Le proviseur – Les chercheurs-intervenants – Personnel du SAP 	<ul style="list-style-type: none"> – Le proviseur adjoint – Enseignante Mado
La maîtrise de la communication et des flux d'informations entre les membres de l'établissement	<ul style="list-style-type: none"> – Le proviseur adjoint – Le CPE – Deux enseignants du groupe de travail (Fabienne et Axel) – La technicienne du service vie scolaire – Les chercheurs-intervenants – L'infirmière dans un premier temps et la personne du SAP ensuite 	<ul style="list-style-type: none"> – Le proviseur adjoint – Personnel du SAP
La maîtrise des relations entre l'organisation et ses environnements	<ul style="list-style-type: none"> – Le proviseur adjoint – Le personnel du SAP – L'infirmière – Les chercheurs-intervenants 	<ul style="list-style-type: none"> – Le proviseur adjoint – Personnel du SAP et doctorante

Tableau 21 : Les zones d'incertitude pertinentes pour le fonctionnement du projet durant les deux temps et leur maîtrise par les acteurs

Les systèmes d'action concret, étudiés aux temps t1 et t2, mettent en évidence une asymétrie, ou une hiérarchisation, entre les acteurs. Nous avons remarqué pour t1, la prégnance du proviseur adjoint et des chercheurs-intervenants et pour t2 celle du proviseur adjoint et à moindre échelle celle de la responsable du SAP. Les personnes qui détiennent le moins de zones d'incertitude sont ainsi davantage dépendantes des premières, ayant moins de pouvoir, ou de marge de manœuvre, que les secondes dans l'élaboration du projet. Lors de la première phase et au début de la seconde, s'établissent des rapports particuliers d'alliance et de pouvoir entre les acteurs, chacun souhaitant maîtriser sa marge d'autonomie d'action à travers la maîtrise d'une zone d'incertitude pertinente pour le fonctionnement du projet. Mais nous remarquons que ces rapports évoluent au fil du temps et des phases, entraînant des changements dans la maîtrise des zones d'incertitudes et donc du pouvoir. Si le proviseur adjoint maintient son pouvoir dans le projet, les chercheurs-intervenants en perdant en quelque sorte.

Il apparaît cependant que le proviseur adjoint maîtrise la totalité des grandes zones d'incertitudes jugées pertinentes au regard de l'élaboration du projet lors des deux temps analysés. Effectivement, la direction s'est approprié les règles de la démarche et en tant qu'instance légitime, les a modelées à sa convenance (composition des instances de travail, priorité donnée au projet vis-à-vis des autres projets...). De plus, les aptitudes du proviseur adjoint lui a octroyé une certaine marge de manœuvre envers les personnels et c'est aussi cette même personne qui a maîtrisé les flux d'information à la fois au sein de l'établissement, mais aussi avec les intervenants. Toutefois, il nous semble intéressant de remarquer que le

personnel du service SAP maîtrise trois zones dans un premier temps et deux dans un second, ce qui lui confère également un certain pouvoir. Effectivement, les responsabilités et les tâches confiées à cette personne se verront rapidement augmentées dans les groupes de travail successifs. Elle sera lors des deux temps, responsable de la communication à l'intérieur des deux groupes de travail et entre les groupes et les intervenants. Enfin, nous constatons aussi une augmentation du pouvoir de l'enseignante Mado dans les groupes de travail entre les deux temps d'élaboration du projet.

Si nous reprenons la schématisation proposée dans la théorie, nous obtenons les résultats suivants pour t1 :

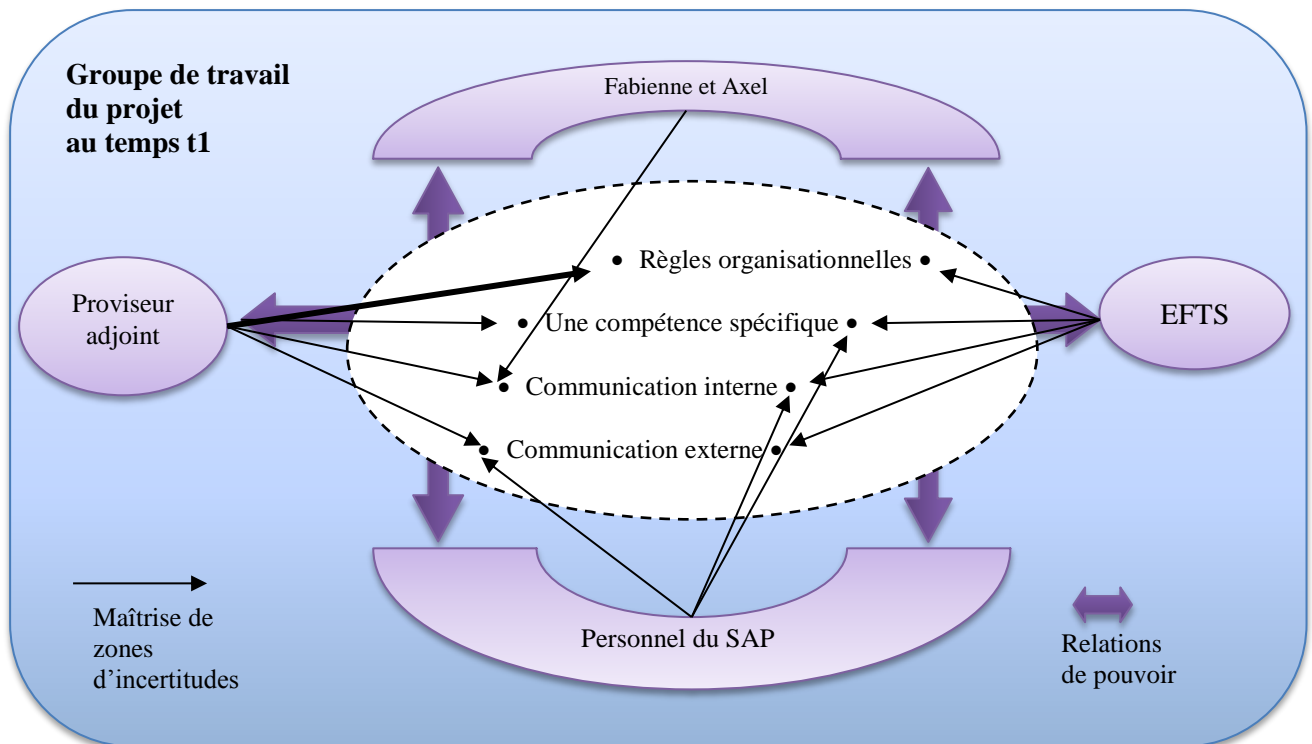


Schéma 24 : Un système d'action concret autour du projet au temps 2 (d'après Chatelin-Ertur et Nicolas, 2011)

Nous remarquons que les enseignants maîtrisent peu de zones d'incertitudes, contrairement au chercheurs-intervenants et surtout au proviseur adjoint (la flèche en gras indique la prédominance de cette dernière).

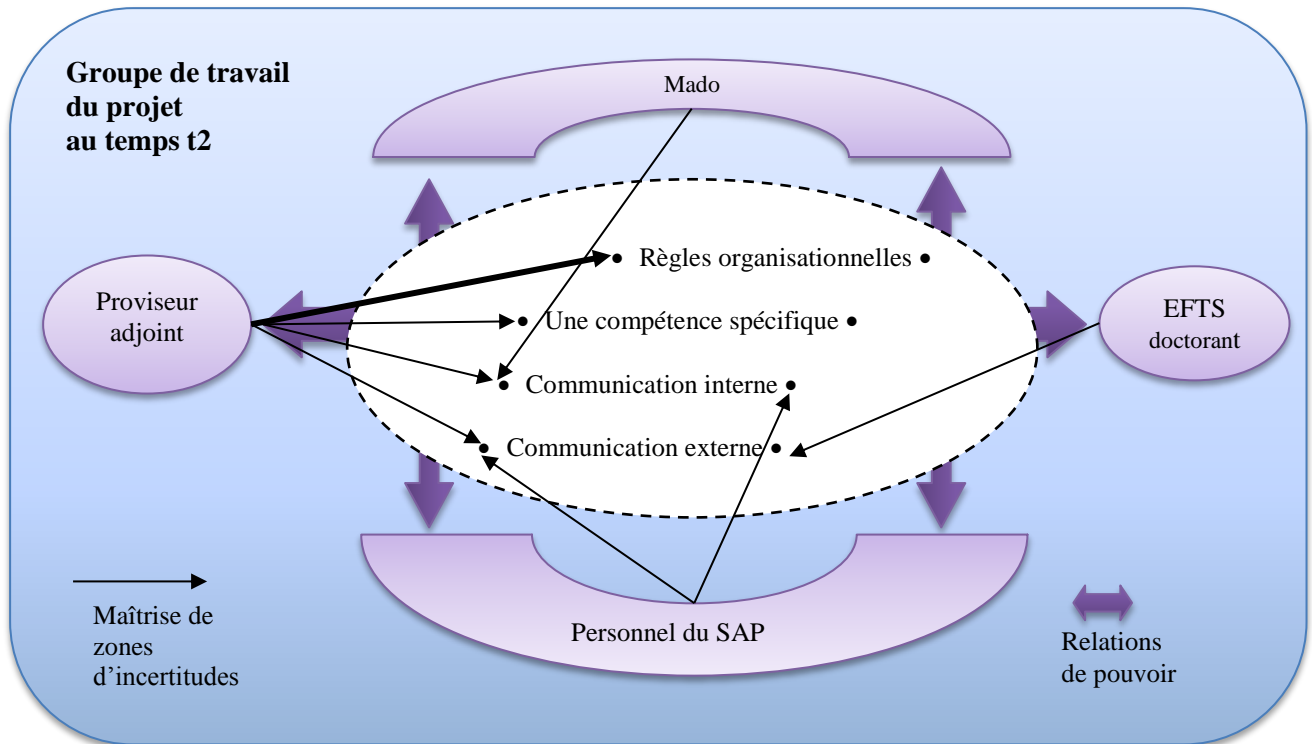


Schéma 25 : Un système d'action concret autour du projet au temps 2 (d'après Chatelin-Ertur et Nicolas, 2011)

En comparant les deux schémas, nous constatons une nette diminution du nombre de flèches, sauf pour le proviseur adjoint, comme nous l'avons mentionné ci-dessus.

3.2. Pour les groupes de travail

A partir de l'analyse en général et des résultats précédents en particulier, nous présentons ci-dessous un tableau récapitulatif des zones d'incertitudes maîtrisées par les groupes de travail entre t1 et t2.

Zones d'incertitude	Les acteurs qui maîtrisent la zone d'incertitude Temps 1		Les acteurs qui maîtrisent la zone d'incertitude Temps 2	
	Comité de pilotage	Groupe de travail 1	Comité de pilotage	Groupe de travail 2
L'utilisation des règles organisationnelles	– Le proviseur et le proviseur adjoint	- Les chercheurs-intervenants	– Le proviseur adjoint	
La maîtrise d'une compétence particulière	– Le proviseur adjoint – Le proviseur	– Personnel du SAP – Les chercheurs-intervenants	– Le proviseur adjoint – Enseignante Mado	- Enseignante Mado
La maîtrise de la communication et des flux d'informations entre les membres de l'établissement	– Le proviseur adjoint – Le CPE – Les chercheurs-intervenants	– Deux enseignants : Fabienne et Axel – La technicienne du service vie scolaire – Les chercheurs-intervenants – L'infirmière dans un premier temps, le personnel du SAP ensuite	– Le proviseur adjoint	- Personnel du SAP
La maîtrise des relations entre l'organisation et ses environnements	– Le proviseur adjoint – Les chercheurs-intervenants	– Le personnel du SAP – L'infirmière	– Le proviseur adjoint	- Personnel du SAP et doctorante

Tableau 22 : Les zones d'incertitude pertinentes pour le fonctionnement du projet durant les deux temps et leur maîtrise par les groupes de travail

Deux constats majeurs apparaissent à la lecture de ce tableau : l'un relatif au nombre de zones maîtrisées, l'autre au nombre d'acteurs qui les maîtrisent.

Tout d'abord, il apparaît que le groupe de travail 2 ne maîtrise pas l'ensemble des zones d'incertitudes, ce qui de fait, diminue son pouvoir au sein de l'élaboration du projet au regard de la première période. Les règles organisationnelles ne sont plus une zone d'incertitude maîtrisée par les acteurs du groupe 2, aucun acteur de ce groupe, chercheurs-intervenant compris, ne détient donc ce pouvoir.

Ensuite, il est patent que le nombre d'acteur qui maîtrisait les zones dans le temps 1 de l'élaboration du projet a nettement diminué au temps deux, léguant, volontairement ou non, ses pouvoir à un seul ou deux acteurs tout au plus. Relevons que le proviseur adjoint garde l'ensemble du pouvoir sur le comité de pilotage au temps 2, et que seuls trois acteurs détiennent la maîtrise des zones d'incertitudes du groupe de travail 2 au temps 2 : l'enseignante Mado, le personnel du SAP et la doctorante.

Finalement, et pour résumer, le comité de pilotage n'a pas perdu de pouvoir entre les temps 1 et 2 d'élaboration du projet, mais ces derniers se sont centralisés sur un seul acteur : le proviseur adjoint. Par contre, le groupe de travail 2 a perdu du pouvoir comparativement au groupe de travail 1, mais l'a centralisé autour de trois acteurs.

Relevons que les chercheurs-intervenants, très présents dans le temps 1, s'effacent au temps deux, comme pour laisser les acteurs prendre en main l'élaboration de leur projet. Quant à la doctorante, sa présence récurrente sur le terrain pour mener à bien sa recherche, a aussi entraîné une augmentation de son rôle d'intermédiaire entre l'établissement et l'UMR.

4. Synthèse du chapitre 10

Une des particularités de notre recherche, et nous l'avons souligné par la double herméneutique de l'objet de Giddens, est le changement d'échelle d'observation, la modification du tamis de notre grille en quelque sorte. Nous passons d'une certaine façon en exagérant les proportions, de l'infiniment petit à l'infiniment grand. Comment alors trouver un point de rencontre entre les deux phénomènes ? Nous formulons justement cette rencontre dans notre axe initial selon lequel il existerait un lien entre les pratiques collectives relatives à l'élaboration du projet et les pratiques d'enseignement. Il s'ensuit qu'à partir de cet axe de travail nous intégrerons les résultats de l'analyse des pratiques collectives précédente dans l'analyse des pratiques individuelles. C'est à dire que nous nous intéresserons plus spécifiquement aux enseignants qui ont vu leur pouvoir changé dans l'intervalle des deux temps de l'élaboration du projet afin de constater ou non une évolution dans leurs pratiques d'enseignement lors de la résolution d'un incident pédagogique entre ces deux même périodes.

En effet, si les groupes d'élaboration du projet sont structurants, selon la théorie de Giddens, dans le sens où les enseignants participant à l'élaboration du projet accroissent la maîtrise de leurs zones d'incertitude entre les deux phases étudiées, ils augmentent de la sorte leur pouvoir au sein des groupes de travail. Ces groupes de travail sont alors des ressources (matérielles, humaines, informationnelles, ...) permettant à ces enseignants de développer leur pouvoir d'agir au sein de la classe en élaborant par exemple un diagnostic de la situation lors d'incidents pédagogiques, plus pertinent au regard du contexte. Par conséquent, nous allons dans un premier temps observer si les diagnostics de l'ensemble des enseignants lors des incidents changent en fonction de l'appartenance de ces derniers aux différents groupes de travail ainsi qu'au cours des deux périodes de l'élaboration du projet. Nous analyserons ensuite plus spécifiquement les cas des enseignants qui ont vu leur pouvoir augmenté, c'est à dire Mado ou baissé, Axel et Fabienne.

Chapitre 11

La description des pratiques individuelles de dénouement des incidents pédagogiques

A partir de l'ensemble des trois types de récits, correspondants aux trois schémas narratifs, nous avons cherché à caractériser les pratiques de dénouement d'incidents pédagogiques (DIP) relevées lors de notre recherche. Pour cela, nous avons procédé en différentes étapes à partir de différentes techniques. Dans une première partie de ce chapitre, nous exposons les différentes démarches mises en œuvre : la première, ou démarche d'analyse thématique des récits, s'attache à relever les occurrences des différentes caractéristiques des incidents et à en effectuer des pourcentages, suivis d'illustrations par des récits, la seconde en établit des classifications hiérarchiques descendantes. Nous détaillons ensuite les pratiques DIP en les regroupant selon les trois types de récit : le récit de l'observateur, le récit de l'enseignant et le récit des pratiques. Une synthèse des pratiques DIP clôt ce chapitre.

1. Les démarches mises en œuvre

Dans cette partie, nous décrivons les deux démarches complémentaires mises en œuvre pour la description des pratiques : l'une s'attachant aux extraits de récits, l'autre se fondant sur des statistiques. Nous avons effectivement fait le choix de décrire dans un premier temps ces démarches avant de présenter les résultats. Dès lors, les parties suivantes traitent successivement des résultats des récits de l'observateur, des récits des enseignants et des récits des pratiques, regroupant pour chacune d'elles les deux types de descriptions, suit une synthèse dans la cinquième partie.

1.1. La démarche d'analyse thématique des récits

1.1.1. Une réflexion longitudinale

L'analyse des récits des pratiques apparaît comme un exercice long et étalé dans le temps. Elle se met en œuvre très tôt, dès les observations. En effet, dès le choix des incidents clés et de leur retranscription littérale, le chercheur rédige un récit de cet incident (récit de l'observateur), ce qui le contraint à structurer l'incident et son déroulement et à chercher ainsi à comprendre sa logique interne. Ensuite, lors de l'entretien l'enseignant narre au chercheur l'incident, ce dernier est alors confronté à la logique de l'enseignant, ce qui lui permet de mettre en perspective son propre récit et celui de l'enseignant. De plus, à la suite de l'entretien, lors de la retranscription de celui-ci, en réécoutant le discours narratif de l'enseignant, et particulièrement au cours de la rédaction du récit de celui-ci nous avons pu identifier les structures narratives, les modèles et les logiques d'action que nous n'avions pas toujours perçues lors de la rencontre. L'analyse poursuit son cours. Enfin, quand nous écrivons le récit des pratiques, une logique interne apparaît, comme une photographie révélée après de multiples bains dans des solutions chimiques.

Cet ensemble de procédés appartient à l'analyse et y participe pleinement en donnant au chercheur à la fois le temps de mûrir ses réflexions, mais aussi d'y revenir souvent. Dans ce travail d'allers-retours avec les récits se construit petit à petit une image plus précise non seulement de l'incident et de son dénouement, mais aussi des pratiques telles que nous les avons définies, soit multidimensionnelles.

1.1.2. De l'analyse de contenu à l'analyse thématique des récits : deux étapes complémentaires

L'analyse de données qualitatives dont la plus connue est l'analyse de contenu, consiste à retranscrire ces dernières, à se donner une grille d'analyse, à coder les informations recueillies et à les traiter. Cette technique, ou plutôt, cet ensemble de techniques d'analyse, permet de porter un regard distancié aux données, et de ne pas se laisser emporter par le danger de la compréhension spontanée. Cette « vigilance critique » offre un dépassement de l'incertitude et enrichit la lecture du corpus (Bardin, 2009).

La spécificité méthodologique de notre recherche nous a contraints à ajuster la procédure proposée par Bardin (2009) afin de l'adapter à notre cas. Une première distinction réside dans les traces ou matériaux de travail qui ne sont pas les entretiens que nous avons menés avec les enseignants, mais les récits ; ainsi, notre document initial n'est ni naturel, ni véritablement suscité mais « retravaillé » par le chercheur. Autrement dit, en considérant les entretiens comme des documents primaires, nous pratiquons l'analyse de contenu sur des documents secondaires ; les récits (de l'observateur, de l'enseignant) présentent donc les informations de manière différente de leur forme originelle afin d'en faciliter la compréhension.

Ensuite, une seconde distinction s'inscrit dans les procédures mêmes de l'analyse. Bardin (2009) suggère en effet d'opérer de deux façons différentes, la première en repérant les thèmes développés, tout entretiens confondus, et la seconde en s'attachant au contraire à chaque entretien afin d'en déchiffrer la structure propre. L'un et l'autre ne sont pas hiérarchisés dans le temps de l'analyse, mais s'enrichissent mutuellement. Si nous insistons sur le fait d'avoir mien en œuvre ces deux procédures, il convient toutefois de préciser de quelle manière, car la démarche opératoire diffère quelque peu de l'originale.

Lors du travail d'écriture des récits correspondant à chacun des événements, nous avons déconstruit les entretiens, cherchant à comprendre de l'intérieur la parole des enseignants et recherchant aussi ce qui en filigrane du flot de paroles, orchestrait le processus de pensée de ces derniers. Cette dynamique personnelle, exprimée lors des entretiens, s'apparente à notre avis aux jugements pragmatiques décrits dans le chapitre théorique. Si ce travail d'immersion dans le monde de l'enseignant a été indispensable pour l'écriture des récits de l'enseignant et des pratiques, l'élaboration des récits a conduit également à découper les entretiens en phases correspondants aux schémas narratifs et à les reconstruire postérieurement. Nous apparentons ce travail de fond à ce que Bardin appelle « le déchiffrement structurel ».

Dans un second temps, nous avons procédé à une analyse inter-récits en nous appuyant sur la structure des schémas narratifs, ce qui peut s'apparenter à une grille d'analyse catégorielle, deuxième niveau d'analyse, selon l'auteur. Nous y reviendrons dans un chapitre ultérieur.

Dans ce chapitre, nous présentons les résultats de l'analyse thématique intra-récits nous appuyant sur les trois schémas narratifs présentés dans le chapitre 7. L'ensemble des récits se trouve dans les annexes.

1.1.3. Le tableau des structures narratives par enseignant

L'analyse des récits nous renseigne sur les producteurs des messages initiaux, autrement dit les enseignants. Dès lors, nous avançons l'hypothèse que le message exprime et représente l'émetteur, mais que l'analyse du message possède également son importance. En conséquence, nous nous sommes penchés sur le contenu de ces messages, donc des récits. A partir de l'ensemble des récits et des trois types de schéma narratif, nous avons analysé les étapes qui les composent. Nous avons dans un premier temps établi un tableau des schémas narratifs par enseignant. Cette étape a consisté à établir un tableau récapitulatif des 9⁶⁸ événements pour chaque enseignant. En référence aux différents types de récits présentés dans la partie méthodologie, nous avons construit le tableau suivant qui nous a permis une première vision globale des événements et des pratiques attenantes, par enseignant, et sur les trois périodes d'observation⁶⁹.

Ce tableau permet de mettre en évidence plusieurs points importants : tout d'abord le schéma narratif quinaire met en avant les étapes chronologiques ainsi que les liens de conséquences

⁶⁸ Le nombre 9 correspondant à trois incidents par enseignant au cours des trois observations

⁶⁹ Tableaux en annexe

entre elles. Ensuite, le schéma narratif actanciel donne un éclairage sur l'objet de la quête de l'enseignant lors de l'incident. Enfin, le schéma narratif psychologique met en lumière la réponse interne de l'enseignant. Rappelons que ces informations proviennent à la fois de l'observation *in situ* mais aussi de l'entretien post observation pendant lequel le chercheur accompagne l'enseignant dans la narration de l'événement. Ainsi, par ce tableau nous pouvons d'une part embrasser d'un seul regard les différentes approches du même événement, ce qui n'est pas inintéressant pour sa compréhension, et d'autre part porter un regard plus longitudinal sur les pratiques de l'enseignant pour l'ensemble des événements.

Schéma narratif	Structures	Événement 1	...	Événement 9
Quinaire Récit de l'observateur	La situation initiale			
	La perturbation			
	Les péripéties ou la phase d'action			
	La résolution ou le dénouement			
	La situation finale			
Actanciel Récit de l'enseignant	L'axe de la quête			
	L'axe de la communication			
	L'axe du pouvoir et de la lutte			
Psychologique Récit des pratiques	Le cadre			
	Réponse interne de l'enseignant			

Tableau 23 : Récapitulatif de l'ensemble des événements
observés par enseignant et par type de récit

De plus, pour cette analyse thématique des récits, nous avons regroupé les récits par type de schéma narratif et avons rassemblé ainsi tous les éléments correspondants à chacune des phases pour ensuite calculer les pourcentages d'occurrences de ces éléments. Nous reviendrons plus loin sur l'analyse de ces dernières. Ci-dessous nous présentons pour chacune d'elles comment nous avons catégorisé les éléments par rapport aux phases des récits.

1.1.4. La structuration du schéma narratif quinaire et du récit de l'observateur

Nous avons présenté ce schéma dans le chapitre 7, qui est une analyse séquentielle découpant le récit en une suite de 5 étapes chronologiquement invariables :

- une situation initiale qui présente les éléments nécessaires à la mise en route du récit.

- une perturbation qui modifie la situation initiale et rompt l'équilibre.
- une phase d'action(s) qui correspond aux éléments provoqués par la perturbation ainsi que les actions entreprises par le héros pour atteindre son but.
- une résolution qui met un terme aux actions et peut entraîner réussite ou échec.
- une situation finale se traduisant par un nouvel équilibre, c'est la fin du récit.

Nous avons de la sorte regroupé les éléments de la manière suivante :

Etapes du schéma narratif quinaire	Eléments
Situation initiale	Classes/filières Nombre d'élèves Nombre de garçons et de filles Type de cours enseigné Discipline enseignée Travail des élèves lors de l'incident Activité de l'enseignant lors de l'incident
Perturbation	Moment de la perturbation Caractéristiques de la perturbation
Action	Action de l'enseignant
Résolution	Résolution et conséquences
Situation finale	Situation finale

Tableau 24 : Correspondances entre les éléments et les étapes du schéma narratif quinaire

1.1.5. La structuration du schéma narratif actanciel et du récit de l'enseignant

Ce schéma représente la réalisation d'un projet qui amène le protagoniste à subir plusieurs épreuves pour obtenir l'objet de sa quête. Trois axes reliant les personnages sont mis en évidence par Greimas (1996) :

- Le sujet-objet : représente l'axe du désir ou du vouloir qui correspond à la quête.
- Le destinataire-destinataire : représente l'axe de la communication
- L'adjuvant-opposant : représente l'axe du pouvoir et de la lutte.

Nous avons adapté ce schéma à notre recherche de la façon suivante :

L'axe du désir et du vouloir représente le but recherché par l'enseignant lorsqu'il agit pour résoudre l'incident et l'axe de la communication représente lui les échanges entre l'enseignant et les élèves au cours de la résolution de l'incident.

En ce qui concerne l'axe du pouvoir et de la lutte, nous l'avons scindé en deux afin de différencier plus clairement dans notre recherche les « opposants » à la quête de l'enseignant. En effet, afin de vérifier notre 3^{ème} axe de travail, nous cherchons à savoir si le pouvoir d'agir de l'enseignant est modifié au cours de l'élaboration du projet, et pour cela, nous avons postulé que le pouvoir d'agir dépendait entre autres, de la prise d'indices de l'enseignant lors

de l'incident et de sa résolution (en nous appuyant sur le modèle opératif de Pastré (2011)). Ainsi, nous détaillons les différents indices et leur origine prélevés dans l'environnement par les enseignants au moment d'agir ; ces indices sont un indicateur du pouvoir d'agir de l'enseignant. Quant à la lutte, elle se traduit dans notre travail par les éléments humains, matériels ou autre qui font obstacle à la quête de l'enseignant (auteur du trouble).

Etapes du schéma narratif actanciel	Éléments
L'axe du désir et du vouloir : la quête	But de l'enseignant
L'axe de la communication	Echanges lors de l'incident
L'axe de la lutte	Lutte de l'enseignant
	Auteur du trouble
L'axe du pouvoir	Indices visuels
	Indices auditifs
	Indices contextuels
	Indices matériels
	Indices relevant de l'enseignant

Tableau 25 : Correspondances entre les éléments et les étapes du schéma narratif actanciel

1.1.6. La structuration du schéma narratif psychologique et du récit des pratiques

Ce schéma comporte deux parties majeures : le cadre et l'épisode.

La cadre présente le(s) personnage(s), leur(s) situation(s) et les situe dans un environnement avant qu'il ne se passe quelque chose.

L'épisode trouve son origine dans un incident déclencheur qui fait naître une réponse, souvent mentale ou affective chez un des personnages qui échafaudent un plan pour dépasser ce déséquilibre psychologique.

De plus, dans notre méthodologie, le récit des pratiques est construit à partir des deux premiers récits qu'il prolonge et complète. Dès lors, nous retrouvons des informations de ces récits dans le récit des pratiques sur lesquelles se greffent de nouvelles informations, plus spécifiques celles-là pour constituer ce schéma narratif. Pour notre recherche nous avons regroupé les éléments de la façon suivante :

Étapes du schéma narratif psychologique	Éléments
Le cadre de l'incident	Classes/filières Nombre d'élèves Nombre de garçons et de filles Type de cours enseigné Discipline enseignée Genre de l'enseignant Age de l'enseignant Ancienneté dans l'Enseignement Agricole Ancienneté dans l'établissement Statut Professeur principal de la classe observée Travail des élèves lors de l'incident
Episode	L'élément déclencheur ou la perturbation La réponse interne de l'enseignant (qui correspond aux émotions et aux interprétations) La réponse mentale de l'enseignant (qui correspond aux jugements pragmatiques) Elaboration d'un plan pour dépasser le déséquilibre (prise d'indices et but) Réponse affective de l'enseignant L'action de l'enseignant La situation finale

Tableau 26 : Correspondances entre les éléments et les étapes du schéma narratif psychologique

1.2. La démarche d'analyse de contenue à partir de variables organisées en fonction des schémas narratifs

1.2.1. Les origines théoriques des variables

L'analyse précédente nous a permis de dégager des variables, mais nous avons aussi eu recours à notre cadre théorique, la méthodologie du récit et les travaux existants sur les pratiques enseignantes relatives à la gestion de classe et de l'ordre en particulier. En ce qui concerne les différentes modalités, nous nous sommes appuyés sur des travaux existants dans ce domaine (Marcel et Mérini, 2012 ; Tardif et Lessard, 1999, etc.) et sur nos travaux de master (Dupuy, 2012). Différents auteurs se sont intéressés à l'étude des conditions de travail des enseignants, et de la gestion de la classe en particulier dans laquelle les pratiques de la discipline sont incluses (Martineau et Clermont Gauthier, 1999 ; Nault, 1994 ; Nault et Fijalkow, 1999 ; Archambault et Chouinard, 2003 ; etc.). Ces auteurs montrent que les variables qui entrent en compte dans la gestion de la classe sont tout particulièrement : la

gestion du temps, la discipline enseignée, l'expérience de l'enseignant, le type de travail demandé, l'anticipation ou la planification de la séance et l'organisation des apprentissages (type de tâche). L'organisation didactique et matérielle de l'apprentissage définie par Nault (1994) comprend aussi les formes de travail (en groupe, individuel...), et les déplacements de l'enseignant.

Pour notre étude, nous avons au préalable travaillé sur un seul cas d'enseignant (Mado⁷⁰) et avons identifié de la sorte des modalités pour les différentes variables. Au fur et à mesure de l'analyse des cas suivants, nous avons ajouté ou regroupé d'autres modalités de variables. Nous présentons ainsi les différentes variables et modalités associées. Dans un souci de cohérence avec notre méthodologie, nous avons par la suite organisé ces variables en trois groupes correspondants aux trois types de récits décrits dans la partie méthodologie.

De la sorte, pour chacun des événements nous avons d'un côté trois récits différents correspondants respectivement au récit de l'observateur, au récit de l'enseignant et au récit des pratiques, et de l'autre, une grille de variables et de modalités détaillées construite à partir de la structure interne des schémas narratifs. Afin d'établir une correspondance entre les récits obtenus et les variables, nous procédons par étapes successives en nous appuyant sur différentes sources. Après un premier travail sur les structures narratives, nous établissons une correspondance « information-modalité ». Les points 1.2.3, 1.2.4, et 1.2.5 de de chapitre soumettent un exemple qui reprend en détail cette opération.

1.2.2. Au sein du corpus, les origines des variables

A l'aide des résultats précédents, mais également à l'aide des observations en classe et des entretiens, nous avons pu repérer pour chacun des événements les variables et les modalités correspondantes. Ci-dessous, les différents groupes de variables et leurs sources.

⁷⁰ Le choix de Mado relève d'un aspect organisationnel et pratique concernant l'avancé du travail

Correspondance entre les variables et le schéma narratif	Groupes de variables	Sources des variables
Variables concernant le récit de l'observateur	Variables caractérisant la situation initiale	Observations <i>in situ</i>
	Variables caractérisant la perturbation	Observations <i>in situ</i> et entretien avec l'enseignant qui apporte parfois des précisions
	Variables caractérisant la phase d'action de l'enseignant	Observations <i>in situ</i> et entretien avec l'enseignant qui précise parfois l'action de l'enseignant
	Variables caractérisant la résolution du problème	Observations <i>in situ</i>
	Variables caractérisant la situation finale	Observations <i>in situ</i>
Variables concernant le récit de l'enseignant	Variables concernant l'axe de la quête ou le but de l'enseignant	Entretien avec l'enseignant
	Variables concernant l'axe de la communication	Observations et entretien
	Variables concernant l'axe de la lutte	Entretien avec l'enseignant
	Variables concernant l'axe du pouvoir	Entretien avec l'enseignant
Variables concernant le récit des pratiques	Variables concernant le cadre	Observations <i>in situ</i>
	Variables concernant l'enseignant	Observations et entretien avec l'enseignant
	Variables concernant la réponse interne de l'enseignant	Entretien avec l'enseignant
Variables de croisement	Concernant la situation de classe	Observations
	Concernant le projet « vie scolaire »	Observations

Tableau 27 : Tableau des différentes sources des variables

1.2.3. Exemple du schéma narratif quinaire, des variables et modalités correspondantes

A titre d'exemple, nous présentons un événement, sa structure interne en référence aux schémas narratifs et les variables qui s'en dégagent. De la sorte, nous avons trois tableaux successifs correspondants aux schémas narratifs quinaire, actanciel et psychologique.

Le tableau qui suit établit des correspondances entre le schéma narratif quinaire, le récit de l'observateur, les variables et les modalités.

Structure narrative	Résumé et extrait des récits/entretiens	Variables et modalités
La situation initiale	<p>Entrée en cours, un élève absent au cours précédent doit rattraper un devoir, l'enseignante l'isole :</p> <p>« - Asseyez-vous... et alors que quelques-uns ajustent encore leur chaise, l'enseignante demande à l'un d'entre eux</p> <p>- heu... tu te mets sur une table au fond Souleymane... j'ai oublié de... » (récit de l'observateur)</p>	<p>Type et modalité du travail Travail écrit, classe entière</p> <p>Moment de l'événement Accueil</p> <p>Activité de l'enseignant Elle accueille les élèves</p>
La perturbation	<p>Le changement de place d'un élève entraîne une désorganisation de la disposition des autres élèves.</p> <p>« - Bien, donc heu... on va se... Mais elle n'achève pas sa phrase, comme perdue dans ses pensées. Elle regarde l'ensemble de la classe et reprend soudain :... » (récit de l'observateur)</p>	<p>Origine et nature de l'incident Interne et non matérielle</p> <p>Personnes concernées et auteur du trouble La classe entière et un élève</p> <p>Élément déclencheur Retour d'absence</p>
Phase d'action	<p>L'enseignante déplace les élèves.</p> <p>« - Tiens, Antoine vient donc par ici s'il te plaît, lui dit-elle en lui désignant une chaise... et indiquant un autre emplacement, et puis Paul tu vas te mettre là comme ça, il y aura moins de monde autour... » (récit de l'observateur)</p>	<p>Réaction de l'enseignant : intervention sur les élèves Il déplace des élèves</p> <p>Intervention sur le temps pas d'incidence sur la vitesse.</p>
Les péripéties ou la résolution	<p>La classe est organisée comme elle le veut et les élèves commencent à travailler (observations)</p>	<p>Conséquence sur le travail des élèves Les élèves se mettent au travail</p>
La situation finale	<p>Le problème est résolu, l'élève absent précédemment est isolé et les autres élèves regroupés. Le cours débute dans le calme.</p> <p>« Souleymane est un peu plus isolé. L'enseignante semble à présent satisfaite de la disposition de la classe, elle reprend face aux élèves attentifs... » (récit de l'observateur)</p>	<p>Situation finale Arrêt de la perturbation</p>

Tableau 28 : Exemple de tableau des correspondances entre le schéma narratif quinaire, les variables et les modalités. Enseignante Mado, période 1, événement 1

1.2.4. Exemple du schéma narratif actanciel, des variables et modalités correspondantes

Le tableau qui suit établit des correspondances entre le schéma narratif actanciel, le récit de l'enseignant, les variables et les modalités.

Structure narrative	Résumé et extrait des récits	Variables et modalités
L'axe du vouloir qui correspond à la sphère de la quête	L'enseignante souhaite mettre les élèves en situation de travail en isolant celui qui a du retard et regroupant les autres en face d'elle, afin qu'ils forment un collectif. « <i>C'est que lorsque j'ai installé Souleymane, Antoine et Paul qui sont au fond, j'ai voulu les rapprocher après-coup. Voilà c'est ça. Pour les ramener vers le groupe. Exactement. C'est ça... [...] Je veux dire que ce soit l'élève isolé sur un travail, ou le reste du groupe, c'est les mettre en situation pour le démarrage.</i> »	But de l'enseignant Mettre les élèves en situation de travail
L'axe de la communication et du savoir, ce qui correspond à la sphère de l'échange	Pas d'échanges, l'enseignante demande aux élèves de se déplacer. Ceux-ci s'exécutent « <i>Et je sais bien que certains auraient besoin d'une façon plus douce de démarrer, avec plus d'échanges peut-être. Je le ressens.</i> »	Personnes concernées par l'échange : Enseignant seul
L'axe du pouvoir qui correspond à la sphère de la lutte	L'enseignant sait que lorsque les élèves sont sur des tâches différentes, le comportement des uns peut nuire aux autres. <i>Je veux les isoler en fait. C'est plus pour isoler les élèves dans le cours afin qu'ils ne soient pas perturbés par ceux qui rattrapent... Parce que ceux qui rattrapent, je pense que quand ils sont concentrés sur leur travail ils sont dans leur truc. Alors que l'élève qui est plus ou moins dans le cours, tu vois on parle, s'il décroche, etc. il a tendance à regarder ce que fait l'autre. Donc c'est plus, le monde autour... »</i>	Lutte de l'enseignant Le comportement des élèves Auteurs du trouble Un élève (celui qui était absent à la séance précédente) Indices relevés par l'enseignant La disposition spatiale des élèves

Tableau 29 : Exemple de tableau des correspondances entre le schéma narratif actanciel, les variables et les modalités. Enseignante Mado, période 1, événement 1

1.2.5. Exemple du schéma narratif psychologique, des variables et modalités correspondantes

Le tableau qui suit établit des correspondances entre le schéma narratif psychologique, le récit des pratiques, les variables et les modalités. Nous constatons que le récit des pratiques reprend

une grande partie des informations contenues dans les deux précédents, mais apporte également un supplément qui permet de les compléter. Dans ce sens, il en fait la synthèse tout en contribuant à détailler certains points comme l'état émotionnel de l'enseignant et les jugements pragmatiques de ce dernier.

Structure narrative	Résumé et extrait des récits	Variables et modalités
Le cadre	<p>« L'enseignante se rend au bureau et tout en sortant ses affaires lance un joyeux :</p> <ul style="list-style-type: none"> – Bonjour à tous ! – Bonjour ! répondent les élèves – Asseyez-vous... <p>[...]. Progressivement et sans aucune intervention de la part de l'enseignante, les bavardages deviennent chuchotements, les élèves sortent leur matériel de leurs sacs et adoptent une position de travail. L'enseignante poursuit : ... » (récit des pratiques)</p>	<p>Travail des élèves avant l'événement : Mise en activité</p> <p>Organisation du travail avant : Mise au travail</p> <p>Organisation des élèves En classe entière</p> <p>Moment de l'incident Entrée et accueil des élèves</p>
		<p>Nom de l'enseignant : Mado</p> <p>Genre : féminin</p> <p>Age : 44 ans</p> <p>Ancienneté dans l'EA : 23 ans</p> <p>Ancienneté dans l'établissement : 17 ans</p> <p>Statut : titulaire</p> <p>Discipline enseignée : Français</p> <p>Professeur principal de la classe : non</p>
Les réponses internes de l'enseignant	<p>Etat émotionnel</p> <p>« Je suis toujours impatiente d'aller là où je veux aller. [...] Donc je suis toujours impatiente que l'on démarre. »</p> <p>But atteint</p> <p>« C'est-à-dire en fait pour pouvoir démarrer mon cours, il fallait qu'ils soient installés comme ça. Donc j'installe d'abord comme ça pour ensuite pouvoir démarrer. »</p>	<p>Emotionnellement agité : Impatiente</p> <p>Incident bénéfique L'enseignante se rend compte que cela concerne en fait toute la classe</p> <p>But atteint Oui</p>
	<p>Les jugements pragmatiques :</p> <p>« Donc, les conditions qui sont importantes c'est que</p>	<p>Jugements pragmatiques liés à la posture de</p>

	<i>les élèves soient placés d'une façon collective où ils vont être dans l'écoute de ce qui va être dit. [...] C'est qu'ils soient en situation... D'écoute, de concentration en plus, parce que bon... Qu'ils aient les... conditions pour être concentrés ».</i>	<i>L'enseignant</i> Il est nécessaire d'avoir une posture distanciée auprès des élèves
	Extraits de l'entretien -Crois-tu que cette action valait la peine ? -Oui. Oui. [...] -Es-tu satisfaite de la façon dont tu as géré la situation -satisfaite, non... [...] -Réagis-tu souvent ainsi ? -Tout le temps ! Oui, parce qu'on ne se refait pas !	<i>L'action en valait la peine</i> Oui <i>Satisfaction</i> Non <i>Fréquence</i> Souvent

Tableau 30 : Exemple de tableau des correspondances entre le schéma narratif psychologique, les variables et les modalités. Enseignante Mado, période 1, événement 1

Une fois ces 3 tableaux complétés pour chacun des récits, nous avons établi les correspondances entre les modalités repérées et les codes de ces mêmes modalités afin de construire un tableau de contingence dont les lignes correspondent aux événements repérés lors des observations (soit 87) et les colonnes correspondent aux variables décrites dans les annexes. Enfin, dans un dernier temps, nous avons construit 3 tableaux de contingence différents, un pour chacun des schémas narratifs avec les variables attribuées à ces schémas.

1.2.6. Variables associées à chacun des trois schémas narratifs

Pour chacun des trois schémas narratifs, nous avons donc défini des variables et des modalités qui s'appuient sur les structures de ces schémas. Ci-dessous, trois tableaux présentent les groupes de variables et des exemples correspondants. L'ensemble des variables se trouve dans les annexes. Le premier tableau correspond au schéma narratif quinaire, qui se décline donc en cinq groupes de variables.

Découpage des variables selon le schéma narratif quinaire	Groupes de variables	Exemples de variables et de modalités
Variables caractérisant la situation initiale	<ul style="list-style-type: none"> - Présentation du contexte, informations sur le cours dispensé (8 variables : type de cours, effectif général, classe et filière, effectif global, absents, effectif féminin, effectif masculin, discipline enseignée) - Contexte de travail des élèves (2 	<ul style="list-style-type: none"> - type de cours : magistral ou Travaux pratiques - travail des élèves au moment de l'incident : écrit, oral, TP, ne relève pas de cette variable - Activité de l'enseignant en

	<p>variables : travail des élèves au moment de l'incident, travail transitif des élèves au moment de l'incident)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Activité de l'enseignant au moment de l'incident (3 variables : activité en interaction avec les élèves, sans interaction avec les élèves, organisationnelle) 	<p>interaction avec les élèves : donne une consigne, dicte, explique, ne relève pas de cette variable</p>
Variables caractérisant la perturbation	<ul style="list-style-type: none"> - Caractéristiques de l'incident (4 variables : moment, origine, nature, personnes concernées) - Type de perturbation (7 variables : comportementale repérée par l'enseignant, autre repérée par l'enseignant, orale subie par l'enseignant, organisationnelle subie par l'enseignant, matérielle subie par l'enseignant, organisationnelle provoquée par l'enseignant, due à l'enseignant) 	<ul style="list-style-type: none"> - Moment de la perturbation : entrée en cours/accueil, pendant le cours, sortie - Perturbation comportementale repérée par l'enseignant : il voit un élève inattentif, rires ou agitation, bavardages, ne relève pas de cette variable
Variables caractérisant la phase d'action de l'enseignant	<ul style="list-style-type: none"> - Réaction de l'enseignant (5 variables : intervention sur les élèves, sur le temps, avec les élèves, sans les élèves, non intervention) 	<ul style="list-style-type: none"> - Intervient sur les élèves : déplace un ou des élèves, menace, demande de se taire ou de se calmer, ne relève pas de cette variable
Variables caractérisant la résolution du problème	<ul style="list-style-type: none"> - Résolution qui met un terme aux actions (2 variables : conséquences sur le travail des élèves, conséquences sur le comportement des élèves) 	<ul style="list-style-type: none"> - Conséquences sur le travail des élèves : mise au travail, les élèves interrogent l'enseignant, autre réaction correspondant à ce que l'enseignant demande, ne relève pas de cette variable
Variables caractérisant la situation finale	<ul style="list-style-type: none"> - La situation finale par rapport à la perturbation (1 variable) 	<ul style="list-style-type: none"> - Situation finale observée : réduction de la perturbation, persistance, arrêt, autre

Tableau 31 : Tableau des groupes de variables correspondant au récit de l'observateur

Tableau présentant les groupes de variables pour le schéma narratif actanciel qui se décline non pas en trois, mais en quatre axes, comme expliqué dans le point 1.1.5. de ce chapitre.

Découpage des variables selon le schéma narratif actanciel	Groupes de variables	Exemples de variables et de modalités
Variables concernant l'axe de la quête ou le but de l'enseignant	- Le but de l'enseignant (3 variables : but opérationnel, contextuel, structurel)	- But opérationnel : mettre les élèves au travail, faire réagir les élèves, répondre aux questions des élèves, ne relève pas de cette variable
Variables concernant l'axe de la communication	- Echanges (1 variable : personnes qui interviennent dans l'échange)	- Personnes qui interviennent dans l'échange : l'enseignant et un seul élève, l'enseignant et un groupe d'élèves, l'enseignant et la classe, pas d'échanges
Variables concernant l'axe de la lutte	- La lutte (2 variables : éléments contre lesquels l'enseignant lutte, auteur (s) du trouble)	- Eléments contre lesquels l'enseignant lutte : le temps, les caractéristiques individuelles des élèves, le comportement des élèves, lui-même, un ou des éléments matériels
Variables concernant l'axe du pouvoir	- Les indices relevés par l'enseignant (6 variables : auditifs, visuels, matériels, contextuels, relevant de l'enseignant)	- Auditifs : les bavardages, les questions des élèves, ne relève pas de cette variable

Tableau 32 : Tableau des groupes de variables correspondant au récit de l'enseignant

Ci-dessous, le tableau présentant les groupes de variables des récits des pratiques. Ces variables s'appuient sur le schéma narratif psychologique qui décrit le cadre et les personnages en les situant dans un environnement avant qu'il ne se passe l'incident. S'en suit l'élément déclencheur qui fait naître une réponse, souvent mentale ou affective chez un des personnages qui échafaude un plan pour dépasser ce déséquilibre psychologique. Au regard de notre méthodologie, le récit des pratiques est également construit à partir des deux premiers récits qu'il synthétise, prolonge et complète. Dès lors, il reprend nécessairement des parties de ces deux récits et s'appuie également sur des variables qu'il leur emprunte.

Groupes de variables	Groupes de variables	Exemples de variables et de modalités
Variables concernant le cadre	<ul style="list-style-type: none"> - Le cadre de l'événement (16 variables, avec les groupes de variables sur : le contexte de travail des élèves, la présentation de la classe, l'élément déclencheur) 	<ul style="list-style-type: none"> - Effectif général de la classe : classe entière ou demi-groupe
Variables concernant l'enseignant	<ul style="list-style-type: none"> - Caractéristiques de l'enseignant (7 variables : nom, âge, genre, ancienneté dans l'EA, ancienneté dans l'établissement, statut, professeur principal de la classe observée) 	<ul style="list-style-type: none"> - Statut : titulaire, vacataire, contractuel
Variables concernant la réponse interne de l'enseignant	<ul style="list-style-type: none"> - La réponse interne de l'enseignant (6 variables : émotionnellement agité, émotionnellement calme, incident bénéfique, incident neutre, incident gênant, incident gênant/temps) - Les jugements pragmatiques (7 variables : liés aux règles, liés à la gestion de l'imprévu, liés au déroulement du cours, autres, liés à la posture de l'enseignant, liés aux enseignements, liés aux droits et devoirs des enseignants) - L'enseignant relève des indices pour agir (5 variables identiques au schéma narratif actanciel) - L'enseignant se fixe un but pour dépasser l'incident (3 variables identiques au schéma narratif actanciel) - Réponse affective de l'enseignant (4 variables : but atteint, validation de l'action, satisfaction, fréquence) - Etat final (1 variable) 	<ul style="list-style-type: none"> - Emotionnellement agité : impatient, énervé, stressé, modalité ne relevant pas de cette variable - Jugements liés aux règles, au contrôle des élèves : l ne faut pas menacer, ni sanctionner les élèves pour rien, les mêmes règles doivent être appliqués à tous les élèves, il faut graduer les sanctions - Indices visuels : le regard des élèves, le constant qu'ils n'écrivent pas, la disposition spatiale des élèves, le retard des élèves, la posture des élèves, modalité ne relevant pas de cette variable. - But structurel : clore la séance et amener une conclusion, gérer au mieux le temps du cours, faire passer un message auprès des élèves, modalité ne relevant pas de cette variable. - But atteint : oui, non, mitigé, ne sait pas. - Etat final observé : réduction de la perturbation, persistance, arrêt, autre

Tableau 33 : Tableau des groupes de variables correspondant au récit des pratiques

L'ensemble de ces variables et leur organisation nous a permis d'établir l'analyse des pratiques de dénouement d'incidents pédagogiques (DIP), que nous décrivons à partir du point 2.

1.3. Schéma synthétique de l'ensemble des schémas narratifs

En dernier lieu, nous avons tenté de synthétiser l'ensemble des trois schémas narratifs au regard de notre recherche. De la sorte, nous avons délimité le cadre de l'incident qui comprend les caractéristiques des élèves de la classe et celles de l'enseignant (en référence au schéma psychologique, en bleu). Ensuite, nous avons dessiné les 5 étapes du schéma narratif quinaire (en violet) au cours desquelles s'insèrent les trois axes du schéma narratif actanciel (en vert). Bien évidemment, si le schéma a pour qualité d'éclaircir et de visualiser l'ensemble des types de récits, il a pour inconvénient de les fixer dans l'espace-temps du dessin. Autrement dit, notre schéma représente un ensemble d'actions qui se déroulent dans un temps différent pour chacun des événements (ce qui est signifié aussi par la flèche), mais nous avons aussi été contraints de choisir un emplacement matériel pour l'interconnexion des schémas. Plus simplement, les flèches représentant les axes du schéma narratif actanciel sont mobiles et pas forcément figées là où le dessin les montre, tout comme la bulle de la réponse interne de l'enseignant, mais dans un désir de clarté il nous a semblé pertinent de les situer telles quelles.

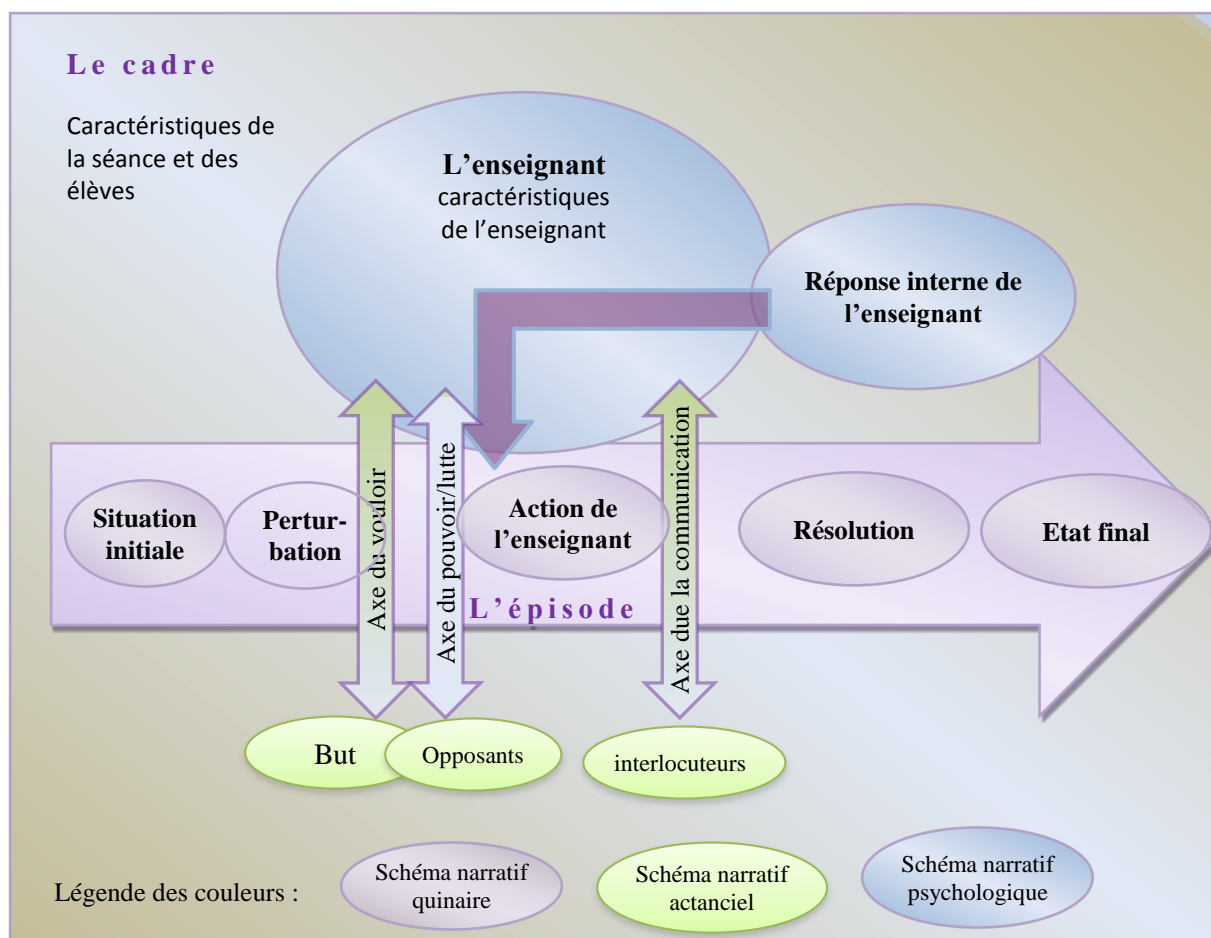


Schéma 26 : Schéma narratif psychologique ou schéma du récit des pratiques

L'intérêt de cette représentation est de rassembler les trois schémas narratifs, ainsi que de visualiser de la sorte leurs interconnexions. Nous avons fait le choix de représenter le schéma narratif quinaire de façon linéaire et traversé en quelque sorte par le schéma actanciel. Ceux-ci intégrés dans le troisième schéma dont le cadre est un élément capital. L'enseignant, personnage principal, est au cœur de la représentation, à l'interface des trois schémas de par son action, sa réponse interne, ses prises d'indices et ses caractéristiques⁷¹.

2. Les pratiques de dénouement d'incidents pédagogiques selon les récits de l'observateur

A présent que les démarches ont été explicitées, nous procédons dans les trois parties qui suivent, à la description des pratiques de dénouement des incidents pédagogiques : celles issues des récits de l'observateur, des récits des enseignants et des récits des pratiques. Pour l'ensemble de ces trois parties, nous procédons de la même façon : une première section

⁷¹ L'axe temporel n'apparaît pas sur le schéma car nous étudions seulement les incidents définis *supra*, et de courte durée pour chacun d'eux. Cependant, nous sommes conscient que si nous devions étendre ce schéma à d'autres pratiques, la notion de durée serait un point à prendre en compte.

présente les résultats à partir des récits et par phases du schéma narratif⁷², une seconde section à partir des variables présentées *infra* et enfin, une troisième section à partir d'une analyse statistique.

Sections	Sous-sections
2. Les pratiques de dénouement d'incidents pédagogiques selon les récits de l'observateur	2.1 Description des pratiques DIP à partir du schéma narratif quinaire
	2.2 Les figurations des pratiques DIP selon les récits de l'observateur
	2.3 Description des pratiques DIP à partir d'une CHD
	2.4 Synthèse
3. Les pratiques de dénouement d'incidents pédagogiques selon les récits de l'enseignant	3.1 Description des pratiques DIP à partir du schéma narratif actanciel
	3.2 Les figurations des pratiques DIP selon les récits de l'enseignant
	3.3 Description des pratiques DIP à partir d'une CHD
	3.4 Synthèse
4. Les pratiques de dénouement d'incidents pédagogiques selon les récits des pratiques	4.1 Description des pratiques DIP à partir du schéma narratif psychologique
	4.2 Les figurations des pratiques DIP selon les récits des pratiques
	4.3 Description des pratiques DIP à partir d'une CHD
	4.4 Synthèse

Tableau 34 : Architecture de la partie 2

2.1. La description des pratiques DIP à partir du schéma narratif quinaire

Le schéma narratif quinaire comprend cinq phases que nous déclinons ci-dessous en les illustrant par des extraits des récits de l'observateur. Auparavant, nous avons établi pour l'ensemble des enseignants les pourcentages des occurrences de chacune des modalités⁷³ regroupées selon le schéma narratif quinaire. Ci-dessous un extrait du tableau⁷⁴ :

Variables	Occurrences des modalités	Pourcentages des modalités
Activité des élèves lors de l'incident	Travail écrit : 9 Travail oral : 33 Travaux pratiques : 5	Travail écrit : 2,06 % Travail oral : 7,57 % Travaux pratiques : 1,15 %
	Travail des élèves qui relève d'un changement Changement d'activité : 6 Ecriture des devoirs : 3 Mise au travail : 31	Changement d'activité : 1,38 % Ecriture des devoirs : 0,69 % Mise au travail : 7,11 %

Tableau 35 : Extraits du tableau des occurrences et pourcentages des modalités du schéma narratif quinaire

⁷² Voir tableaux dans les annexes

⁷³ Sans retenir la modalité « ne relève pas de cette variable »

⁷⁴ Le tableau complet est trouvé dans les annexes

Nous indiquons en priorité les pourcentages les plus élevés, soient ceux supérieurs à 10%. A partir des profils significatifs, nous tentons de réaliser une schématisation qui prend en compte l'importance des modalités des variables des récits de l'observateur en comptabilisant leur occurrence et établissant des pourcentages à partir de ces dernières. Ensuite, nous avons relevé la modalité discriminante dans les cas où elle était repérable.

2.1.1. La situation initiale

La situation initiale est décrite, dans le récit de l'observateur à partir de plusieurs informations repérables, informations à la fois au sujet de la classe en général (nombre d'élèves, de filles et de garçons, discipline enseignée...), mais aussi d'un point de vue pédagogique, c'est-à-dire l'activité en cours pour les élèves et pour l'enseignant.

Nous relevons que les incidents arrivent majoritairement en cours de français ou d'économie, pendant le cours (10,55%) et non à l'accueil ou à la sortie des élèves, lorsque le nombre d'élèves présents est compris entre 10 et 20 (14,90%), ce qui correspond à une classe « standard », au regard des demi-groupes de travail ou des classes de plus de 20 élèves, mais aussi quand le nombre de garçons est supérieur à celui des filles.

Les autres éléments sont moins saillants (les pourcentages sont inférieurs à 10), mais apportent aussi des informations. L'activité de l'enseignant au moment de l'incident est en interaction avec les élèves : il explique (8,94%). Vient ensuite l'activité organisationnelle d'accueil des élèves (7,34%). Ceci correspond au travail oral des élèves et à la mise au travail de ces derniers (activités principales lors des incidents, respectivement 7,55% et 7,11%).

Voici quelques extraits qui illustrent ces résultats :

Incident lors d'un cours d'économie :

L'enseignant est au tableau, il explique les différences entre les entreprises publiques et les entreprises privées. Les élèves écoutent en silence quand soudain une voix se fait entendre distinctement dans les premiers rangs :

– Tu les ramasses, j'en ai rien à foutre !

C'est un élève qui retourné, s'adresse à son voisin de derrière. Ce dernier jouait à découper sa gomme et à en lancer les morceaux. L'enseignant ne perçoit visiblement pas la situation dans son ensemble, et ne relève que l'interruption du cours par la remarque bruyante de l'élève. Il intervient aussitôt sur un ton sec à l'adresse de l'élève qui a pris la parole :

S'il te plaît ! »

(Paul, Période 1, événement 2, cours d'économie)

Incident lors d'un cours de français avec plus de 20 élèves et une majorité de garçons :

« Depuis 16 h 30, le cours de français a débuté avec les élèves de première TAP, 18 garçons et une fille. L'enseignante procède à un rappel de la leçon précédente qui concernait les figures de style. Les élèves répondent, l'enseignante les encourage :

- Dans les métaphores, oui ! Quoi d'autre Léa ?

Elle est brusquement interrompue dans son questionnement par un élève qui lui demande :

- Madame, est-ce que je peux ? s'il vous plaît
- Non, non, tu te concentres sur ce qu'on fait ! Ouh ! ajoute-t-elle d'un air agacé
- Non, mais je... Pffff ! tente d'argumenter l'élève sans achever sa phrase.

Les élèves s'agitent alors, bavardent et sont moins attentifs. L'enseignante réagit aussitôt :... »

(Mado, période 3, événement 2)

2.1.2. L'incident pédagogique

Nous avons distingué deux grandes catégories d'incidents : ceux repérés par l'enseignant et ceux subis par ce dernier. Au sein de chacune de ces catégories, nous avons décliné les variations suivantes : les incidents comportementaux, organisationnels et matériels auxquelles nous avons ajouté une dernière catégorie : autre. De tous les incidents relevés, « prises de parole inappropriée des élèves » (24,42%) ainsi que les bavardages (15,12%) apparaissent majoritairement.

Prise de parole inappropriée des élèves :

L'enseignante propose un nouvel exercice et les élèves sont un peu déstabilisés par les consignes différentes. Ils demandent tous à la fois des précisions sur ces dernières :

- une main...

Mais n'a pas le temps de l'achever, interrompue par la question d'une élève :

- Madame, vous nous lâchez à 5 heures pour qu'on aille à la gare ?
- Ne vous inquiétez pas ! répond-elle, Ne vous inquiétez pas !
- D'accord ! dit l'élève, alors qu'une autre demande à nouveau :
- On attrape quoi ? C'est quoi le zigouigoui ?

L'enseignante remarque alors :

- A 5 heures c'est fini, je ne vous lâche pas à 5 heures ! A 5 heures ça fait longtemps que c'est fini quand même !
- Vous nous amenez à la gare ? insiste la même élève
- Ne vous inquiétez pas ! Ne vous inquiétez pas ! ... heu, chépa, on verra si vous travaillez bien ! »

(Flore, période 3, événement 3)

Bavardages :

« Lors du cours de génétique, l'enseignant explique l'utilité des cartons chez les éleveurs. [...]

- et il y a pas sur des livres aussi des fois ? demande l'élève, puis il ajoute, si on veut voir les béliers ?

- Après tu peux à l'intérieur, commence à expliquer l'enseignant... ça c'est pour...

Il s'arrête soudain. Une élève est retournée, elle discute avec sa voisine derrière elle au fond de la salle :

- Chut, ohoh,... dit-il à l'égard de celle qui est dos au tableau, et sans s'arrêter répond à la question :

- Quand tu veux voir des photos avec des index, ça, c'est pour l'insémination, il y a des catalogues pour les organismes d'insémination, les organismes éditent des catalogues...

La fille en question ne se retourne pas et poursuit sa conversation, l'enseignant répète :

- Oh, oh Elorie ? Allez ! c'est presque fini ! Dit-il sur un ton encourageant, et à l'adresse des autres élèves, vous allez noter, vous revenez à la ligne, les qualifications... »

(Luc, période 2, événement 3)

2.1.3. L'action de l'enseignant

Nous avons formé trois catégories pour l'action de l'enseignant en les fondant sur l'objet de son intervention :

- L'enseignant intervient **sur** les élèves (il déplace, menace, un élève etc.)
- L'enseignant intervient **avec** les élèves (il interroge, répond, répète, etc.)
- L'enseignant intervient **sans** les élèves
- L'enseignant intervient sur le temps
- L'enseignant n'intervient pas

Il s'avère que l'action principalement observée correspond à celle pour laquelle l'enseignant intervient **avec** les élèves et répond à ces derniers ou répète ce qu'il vient de dire (25,64 %). Il s'en suit deux actions **sur** les élèves pour lesquelles il demande d'une part à ceux-ci de se calmer et/ou de se taire (17,09%) et d'autre part en déplace au moins un (10,26%).

L'enseignant répète l'information aux élèves :

« Les élèves sont à l'extérieur avec l'enseignant. Ils font le tour du parc pour reconnaître certains arbustes. Ils arrivent devant l'entrée du bâtiment principal, il y a beaucoup de vent à cet endroit-là. L'enseignant leur montre un arbuste particulier qui a une couleur rouge, il donne son nom en anglais : « Fire power ». [...] L'enseignant leur épelle le nom afin qu'ils le notent dans leurs carnets ou sur leur téléphone :

- Donc, « Fire », F, I, R, E,... “Power”, P, O... la fin de sa phrase est inaudible, en partie à cause du vent, mais aussi à cause des questions des élèves. En effet, deux d'entre eux posent les questions suivantes :
- C'est la Mandine ? demande l'un

Quant à l'autre élève, il demande :

- Ça s'écrit comment « fire » ? demande un autre
- Ecoutez ! Ecoutez ! on est classe entière, je ne vais pas répéter les choses 20 fois parce que vous êtes 20 ou 30 fois parce que vous êtes 30, je vais les dire une fois et si vous n'écoutez pas je continue... je vous ai dit que c'était le cultivar nain.. donc « Fire power », donc je veux bien l'épeler, donc « F, I, R, E, P, O, W, E, R »... donc pouvoir du feu, cela se comprend... donc vous le mettez dans le tableau entre parenthèses sous l'espèce. »

(François, période 1, événement 3)

L'enseignant demande aux élèves de se calmer :

« A cet instant, les élèves dialoguent entre elles. Une fille prend aussitôt la parole et demande :

- Madame, j'ai le manuel, il fallait le prendre ?
- Oui ! répond sa voisine
- Moi j'ai oublié de terminer mon travail... ajoute une autre dans un brouhaha qui commence à monter.

L'enseignante les regarde et d'une voix forte annonce :

- Hé ! Je vous signale qu'on est en cours ! Elle regarde une élève et ajoute : Charlène, maintenant silence, vous sortez vos affaires et vous attendez que je vous donne les consignes...

Les élèves baissent le ton. »

(Camille, période 2, événement 1)

– **L’enseignant déplace un élève :**

« Le cours a commencé depuis une demi-heure environ, l’enseignant souhaite reprendre avec ses élèves les conclusions des différents cours afin de les noter dans un tableau qui synthétise les différentes fonctions de la plante. Il questionne les élèves à l’oral et ceux-ci participent peu, certains chuchotent.

- On a dit que cette énergie elle était... ? demande l’enseignant. Personne ne répond à sa question, aussi poursuit-il :
- Stockée sous forme chimique et ensuite on a parlé aussi...
- De transformation ! Lance un élève
- ... de sève... Oui, transformée, de sève élaborée,... complète l’enseignant.

Tout à coup, il se retourne face à un élève assis au premier rang sur sa gauche et sans changer de ton gardant celui employé pour la leçon :

- Ismaël, tu vas prendre tes affaires et tu vas aller au fond, tout à fait au fond... derrière Julien...

L’élève, qui bavardait prend son sac et va derrière Julien au fond de la classe. Sans ajouter de commentaires, ni même attendre qu’Ismaël soit assis à sa nouvelle place, l’enseignant reprend son explication... »

(Axel, période 1, événement 3).

2.1.4. La résolution

La résolution comporte deux catégories : les conséquences observables sur le travail des élèves et les conséquences observables sur le comportement des élèves. Les résolutions majoritairement observées sont : la mise au travail des élèves (40,70%) pour les conséquences sur le travail des élèves, et le silence dans la salle de classe (26,74%) pour les conséquences sur le comportement des élèves. Vient ensuite, plus globalement une réponse des élèves à ce que l’enseignant demandait (13,95%).

– **La résolution se traduit par la mise au travail des élèves :**

« Lundi 27 mai, les 21 garçons de seconde de la filière agroéquipement sont en cours. Lors de cette séance, des élèves présentent un exposé qu'ils ont travaillé à deux. Deux élèves debout devant le tableau exposent leur travail à la classe attentive et à l'enseignante. Ils ont affiché des photos de machines (round balleur) au tableau. Leurs camarades les interrogent. [...]

Soudain, l'enseignante se tourne vers un élève qui bavarde avec son voisin depuis le début de la présentation :

- Jason ! tu commences à me fatiguer ! D'accord ? Tu prends tes affaires et tu passes à la table de devant ! dit-elle en désignant une table inoccupée au premier rang.
- Laquelle ? demande Jason,
- Laquelle ! s'exclame l'enseignante, il n'y en a pas beaucoup quand même de libres devant toi, non ?

Jason prend sa trousse et son classeur et s'installe la seule table qui est restée libre devant. Les deux élèves au tableau donnent la parole à un camarade qui levait la main [...] Jason ne parle plus, il regarde la présentation au tableau, les autres élèves semblent attentifs.

(Colette, période 1, événement 2)

– **La résolution se traduit par l'obtention du silence dans la classe**

« Le bruit baisse doucement, mais on entend encore des bavardages. L'enseignant va fermer la porte qui était restée ouverte et annonce d'une voix forte :

- Bon, allez, on reprend sur...., mais il n'achève pas sa phrase et tout en passant dans les rangs et en regardant les cahiers, il demande aux élèves, la dernière fois on s'était arrêté où ?
- Les entreprises ! s'exclame une élève alors que le bruit des bavardages diminue de façon significative.

Soudain, l'enseignant s'arrête, se plante devant une élève et lui pose haut et fort la question suivante :

- Hé ! tu me dis ce que c'est qu'un ménage ?

Plus un bruit dans la salle, tous les élèves sont attentifs à la réponse que va donner cette dernière. »

(Pascal, période 1, événement 1)

– **L'élève fait ce que l'enseignant demande :**

Un élève entre en cours avec un casque sur la tête et semble écouter des musiques avec un niveau sonore élevé. L'enseignant lui demande à plusieurs reprises de l'enlever.

« Morgan lève la tête et regarde l'enseignant sans rien dire. Celui-ci lui demande sur un ton sec :

- Allez, range-moi le téléphone, vite !

Aussitôt, une autre constate :

- Il a le son un peu trop fort ! Morgan ?

Morgan, le casque toujours sur la tête ne semble pas pressé. L'enseignant reprend plus fort et d'un air visiblement énervé :

- Enlève ça, ce que tu as sur les oreilles... tu l'enlèves s'il te plaît ! Enlève ça, complet, complet, tu l'enlèves complet.... dit-il en mimant le casque. Et il ajoute : d'accord, ailleurs, tu le mets ! ... On a cours !

Morgan finit par obtempérer, enlève son casque et le range dans son sac. Les autres élèves sont installés à leur place, l'enseignant se dirige vers son bureau et le cours commence. »

(Pascal, période 2, événement 1).

2.1.5. La situation finale

La situation finale se caractérise par un changement par rapport à la situation initiale, en nous centrant sur la perturbation nous avons :

- réduction de la perturbation
- persistance
- arrêt
- autre

Il s'avère que l'arrêt de la perturbation est la situation finale la plus fréquente à 65,52%.

L'enseignant demande à un élève de changer de place :

« L'élève obtempère et s'assoit finalement à la place désignée initialement. [...] pendant que l'enseignant reprend aussitôt son explication :

- Stocker de l'énergie et de la matière, mais dans quel but ?

Les élèves suivent à nouveau les explications du cours et Ismaël ne parle plus. »

(Axel, période 1, événement 3)

Autre extrait :

Un petit groupe de filles continue à bavarder. L'enseignante cesse de parler et regarde le petit groupe. Les filles en question s'arrêtent, le silence règne dans la salle. Pendant près de 20 secondes, personne ne parle, l'enseignante et les élèves se regardant mutuellement. Enfin, cette dernière demande calmement :

- Qui c'est qui veut faire la suite du cours à ma place ?

Nul ne répond, elle insiste :

- Personne ? ... Alors vous me laissez terminer jusqu'à la fin de l'heure...

Elle reprend le fil de son cours dans le silence.

(Amélie, période 2, événement 3)

2.2. Les figurations des pratiques DIP selon les récits de l'observateur

Les résultats obtenus précédemment alimentent l'histogramme et la schématisation suivante dans lesquelles nous n'avons mentionné que les résultats supérieurs à 10%.

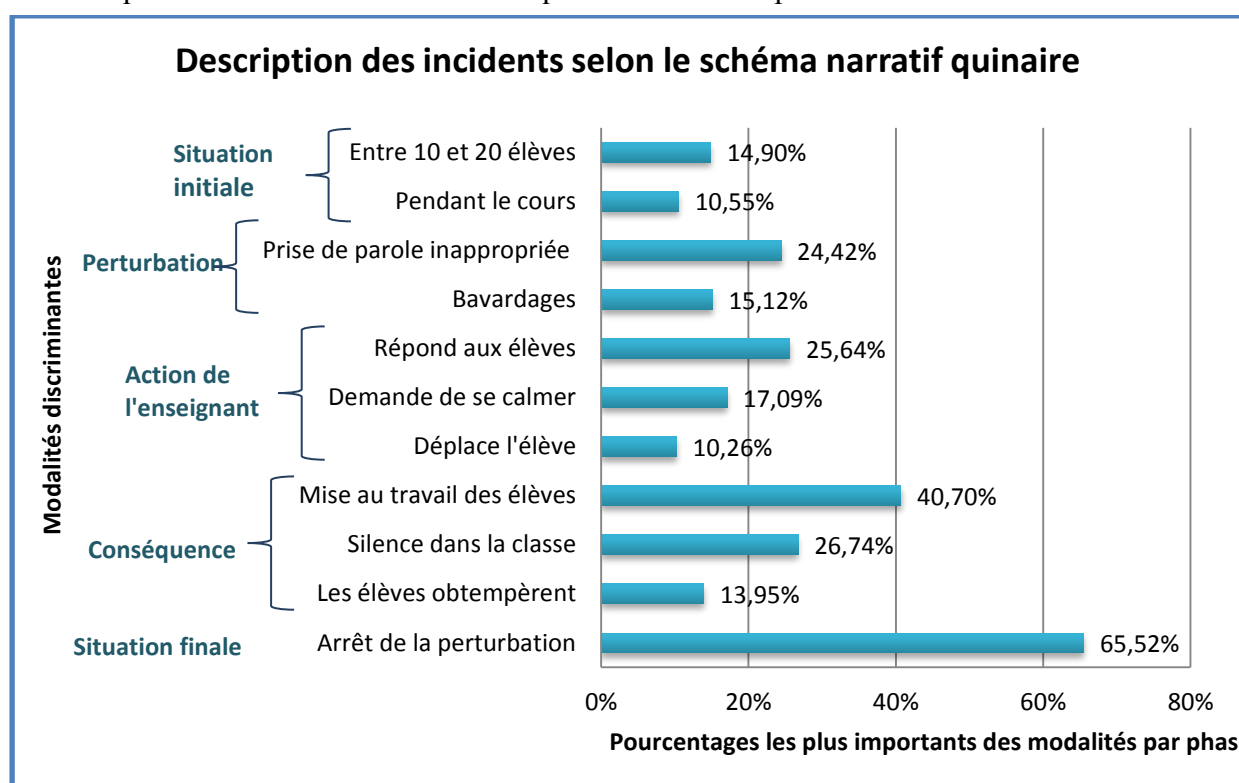


Schéma 27 : Histogramme des occurrences discriminantes du récit de l'observateur

Nous reprenons ci-dessous la représentation du schéma narratif quinaire en y intégrant nos résultats.

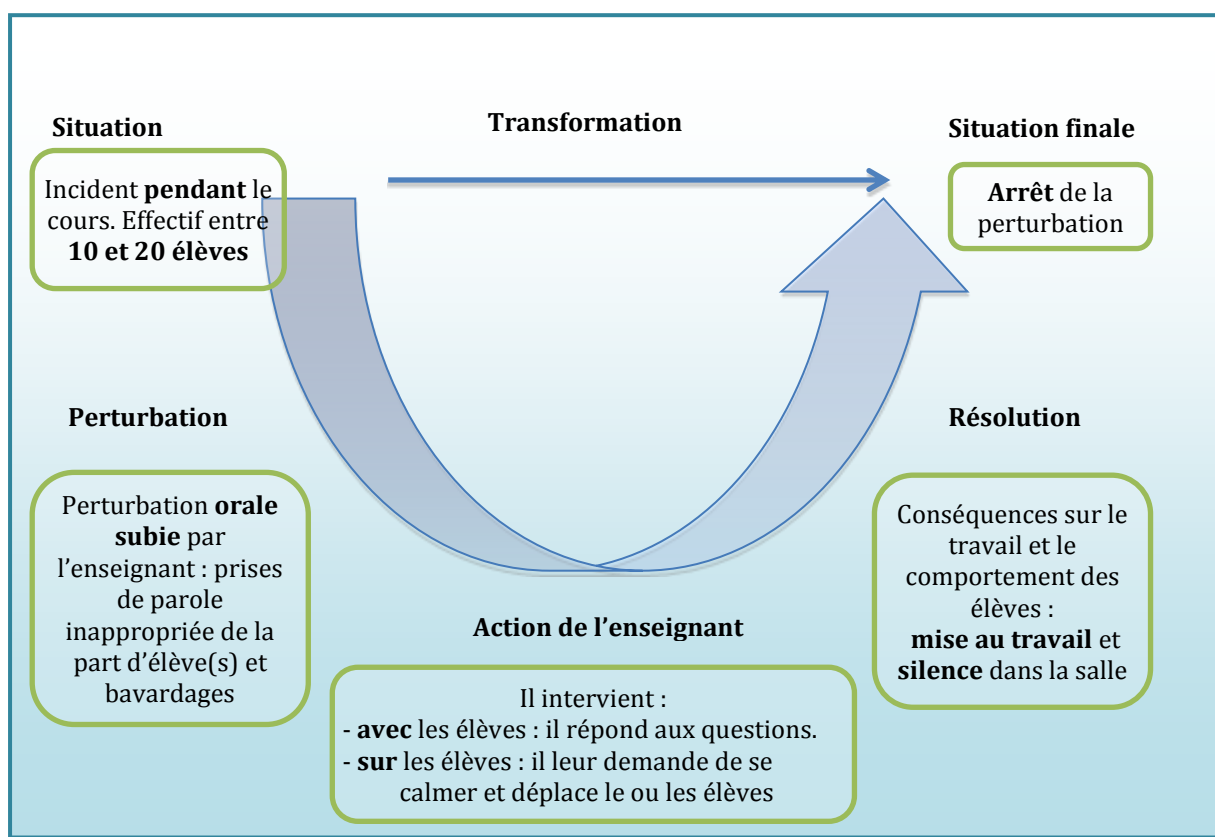


Schéma 28 : Schématisation des pratiques de dénouement d'incident pédagogiques à partir des récits de l'observateur

Les pratiques de dénouement d'incidents pédagogiques représentatives de notre recherche du point de vue des récits de l'observateur seraient donc les suivantes :

A partir d'une situation de classe, avec plus de 20 élèves, quelle que soit la discipline enseignée, il arrive au cours de la séance, une perturbation orale subie par l'enseignant. Elle peut trouver son origine dans des prises de paroles inappropriées des élèves ou dans les bavardages de ceux-ci. Face à ces incidents, l'enseignant agit majoritairement en répondant aux questions, mêmes inappropriées des élèves, mais il peut également leur demander de se taire ou d'être plus calme, voire les déplacer. S'en suit la mise au travail des élèves souvent accompagnée du silence dans la classe. Au final, la perturbation cesse.

2.3. La description des pratiques de DIP à partir d'une CHD⁷⁵ des variables issues des récits de l'observateur

A partir de la grille exposée précédemment (point 1.2.3.), nous avons, pour chacun des récits déduits des modalités correspondantes aux différentes variables qualitatives envisagées, construisant de la sorte un tableau de contingence. Ayant observé 11 enseignants lors de 3 périodes différentes et obtenu pour chacun d'entre eux 3 récits, nous avons obtenu 99 récits,

⁷⁵ Classification Hiérarchique Descendante

pour 33 séances observées. Rappelons que lors de la troisième phase d'observation, 4 enseignants n'étaient plus présents sur le site ou ne rentraient plus dans nos critères de recherche. Nous obtenons alors 87 événements (99 moins (3x4) soit 87) pour 29 séances observées. Ensuite, à l'aide du logiciel IRAMUTEQ⁷⁶, logiciel d'analyse de texte et de tableaux de données qui s'appuie sur le logiciel de statistiques R, utilisant la méthode ALCESTE⁷⁷, nous avons effectué une classification (CHD). Il nous a donc été possible de déterminer des classes que nous présentons ci-dessous. Nous décrivons de la sorte chaque classe et établissons ce qui les lie et ce qui les éloigne entre elles. Le profil type de chaque classe est présenté ainsi que le profil type des événements qui la composent. Pour chaque caractéristique de la classe, nous indiquons le seuil de significativité de la métrique du Chi2 (p). Nous rappelons que pour qu'un seuil de significativité soit accepté il doit être inférieur ou égal à 0,05. Ci-après les profils significatifs de chaque classe pour les récits de l'observateur. Les autres classifications se trouvent dans les parties correspondantes aux récits.⁷⁸

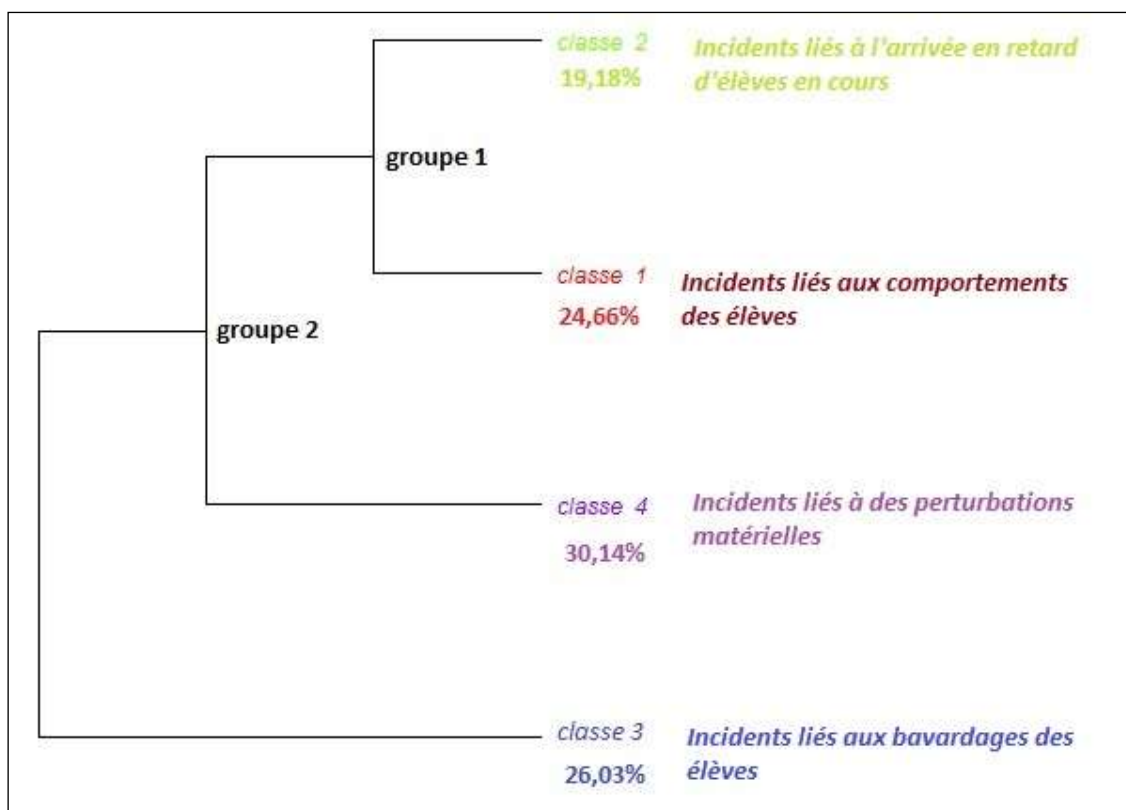


Schéma 29 : Dendrogramme des résultats de la classification des récits de l'observateur

⁷⁶ IRAMUTEQ est un logiciel libre créé par Ratinaud (2009). Cet acronyme signifie « Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires », il est l'implémentation de la méthode Alceste dans un logiciel libre.

⁷⁷ ALCESTE est l'acronyme pour « Analyse des Lexèmes Cooccurrents dans les Enoncés Simples d'un Texte ». Il permet de faire des analyses statistiques sur des corpus texte et sur des tableaux individus/caractères.

⁷⁸ Dans la présentation des résultats, ne sont indiquées que les variables actives, l'objectif était d'identifier les classifications. Les variables illustratives, présentées dans les annexes, sont exploitées dans les analyses statistiques.

Voici les classes formées par le logiciel en fonction des liens établis entre les événements. Notons que lors de cette analyse, l'ensemble des événements n'a pu être pris en compte, mais 73 sur 87 (soit 83,91 % d'UCE). Nous constatons la constitution de 4 classes relativement homogènes réparties en trois composantes : un premier groupe comprenant les classes 1 et 2, la classe 4 et la classe 3. Nous détaillons ces classes ci-dessous et précisons que les titres des classes mettent en évidence la nature de l'incident car cette modalité permet de la distinguer.

2.3.1. Incidents liés à l'arrivée d'élèves en retard au cours

Cette classe est composée de 19,18 % de l'effectif, soit 14 événements sur 73 classés. Nous présentons les modalités par ordre décroissant. Pour les événements regroupés dans cette classe², nous distinguons clairement le contexte de la situation. En effet, l'événement se déroule en début de cours, lors de la mise au travail des élèves. L'activité de l'enseignant, à cet instant, consiste à accueillir les élèves, il est donc en interactivité avec eux, mais pas au sujet de la tâche à accomplir, car les élèves ne sont pas encore en situation de travail. L'élément

Mise au travail des élèves ($p < 0,0001$), moment au début du cours ($p < 0,0001$), l'activité de l'enseignant est l'accueil ($p < 0,0001$), l'activité de l'enseignant n'est pas en interaction avec les élèves pour la tâche ($p < 0,0001$), les élèves ne sont pas en situation de travail ($p < 0,0001$), la situation finale est la persistance de la perturbation ($p < 0,0001$), la perturbation ne provient pas de la prise de parole d'un élève ($p = 0,0027$), perturbation organisationnelle due au retard d'un élève ($p = 0,0035$), cours de zootechnie ($p = 0,0304$), l'enseignant réagit en posant des questions ($p = 0,0398$), classe de 2^e Production animale ($p = 0,0453$).

déclencheur est l'arrivée en retard d'un ou de plusieurs élèves qui perturbe alors le cours, principalement de zootechnie avec la classe de 2^e de la filière production animale. L'enseignant réagit à cet incident en questionnant les élèves. La situation se clôt, mais la perturbation demeure, cependant nous n'avons pas d'indication à propos de la forme qu'elle prend à la fin de l'incident. En effet, si le retard des élèves perturbe encore l'enseignant il ne nous est pas possible de savoir de quelle façon.

2.3.2. Incidents liés aux comportements des élèves

Elève qui prend la parole de façon inappropriée ($p < 0,0001$), moins d'un quart de garçons dans la classe ($p < 0,0001$), plus de trois quarts de filles dans la classe ($p < 0,0001$), La situation finale est l'arrêt de la perturbation ($p = 0,0004$), classe de 2^{de} filière hippique (0,0004), l'enseignant intervient sur les élèves et leur demande de se taire ($p = 0,0020$), la perturbation n'a pas une origine matérielle ($p = 0,0192$), lors de l'incident l'enseignant dicte ($p = 0,0162$), l'origine de l'élément perturbateur n'est pas matérielle ($p = 0,0229$), lors d'un cours de français ($p = 0,0248$), la conséquence est la mise au travail des élèves ($p = 0,0282$), l'événement à lieu pendant le cours ($p = 0,0453$).

La classe 1, qui représente 24,66 % de l'effectif comprend 18 individus sur 73. Les événements de la classe 1 définissent le contexte de classe suivant : les élèves de seconde de la filière hippique, composée d'une grande majorité de filles. L'incident a généralement lieu en cours de français, pendant le cours, c'est-à-dire ni à l'accueil ni à la fin de celui-ci. L'élément déclencheur correspond à la prise de parole inappropriée d'un ou d'élèves alors que l'enseignant dicte son cours ou une consigne. L'enseignant réagit en intervenant directement sur les élèves, leur demandant de se calmer ou de se taire, ce

qui entraîne l'arrêt des prises de parole et la mise au travail des élèves.

2.3.3. Incidents liés à des perturbations matérielles

30,14 % des effectifs classés appartiennent à la classe 4, ce qui représente 22 individus sur 73.

Le contexte regroupant les événements de la classe 4 correspond à la classe de seconde Travaux et Aménagement du Paysage, constitué d'une majorité de garçons. L'incident a principalement lieu en cours d'Education socioculturelle et parfois de biologie végétale, plus en fin que pendant ou en début de cours. Au moment de l'incident, l'activité de l'enseignant n'est pas organisationnelle, c'est-à-dire qu'il n'accueille pas les élèves ou ne fait pas l'appel, mais en interaction avec les élèves ; il explique ou échange avec eux au sujet d'un travail. Pour

Classe constituée de moins d'un quart de filles ($p < 0,0001$), plus de la moitié de garçons ($p < 0,0001$), classe de 2^{des} TAP ($p < 0,0001$), en cours d'ESC ($p < 0,0001$), origine externe de l'incident ($p = 0,0004$), l'activité initiale de l'enseignant n'est pas organisationnelle ($p = 0,0006$), la situation finale n'est ni la persistance ni l'arrêt de la perturbation, mais autre ($p = 0,0031$), les élèves ne sont pas en situation de travail transitif (0,0058), l'origine de l'incident est matérielle ($p = 0,0065$), la perturbation est due aux bruits matériels intempestifs (0,0118), la perturbation est due à un ou des objets jugés inadéquats ($p = 0,0118$), l'incident a lieu à la fin du cours ($p = 0,0123$), l'incident concerne la classe entière ($p = 0,0143$), la réaction de l'enseignant est de répondre ou répéter ($p = 0,0151$), l'enseignant n'intervient pas sur les élèves ($p = 0,0202$), l'enseignant était en train d'expliquer ($p = 0,0230$), incident pendant le cours ($p = 0,0250$), la perturbation n'est pas due au comportement des élèves ($p = 0,0303$), cours de biologie végétale ($p = 0,0418$), les élèves sont en train de changer d'activité ($n = 0,0443$).

leur part, les élèves effectuent un travail écrit ou oral dans la majorité des cas, mais peuvent aussi être en cours de changement d'activité. L'élément perturbateur a une origine matérielle externe à la classe, qui correspond à des bruits intempestifs (chien...) ou à des objets jugés inadéquats par l'enseignant (portables, casque...), et ne provient pas du comportement des jeunes. L'ensemble des élèves de la classe est concerné par l'incident. Si la réaction de l'enseignant n'est pas d'intervenir directement sur les élèves (en les changeant de place ou les menaçant...), il agit sur l'activité en interaction avec ces derniers, en répondant aux questions ou en répétant ce qu'il vient de dire. Enfin, la situation finale correspond à une nouvelle situation (sortie de cours...).

2.3.4. Incidents liés aux bavardages des élèves

Cette classe représente 26,03 % des effectifs soit 19 individus sur 73. Cette classe 3 est représentée par des événements dont le contexte regroupe les classes de 2^{de} et de première de la filière agroéquipement. Avec plus de 20 élèves présents, elles sont constituées uniquement de garçons. Les incidents ont principalement lieu en cours de biologie, mais aussi en cours d'agroéquipement. La perturbation, repérée par l'enseignant, provient de bavardages qui gênent le déroulement du cours, et non de

Aucune fille dans la classe ($p < 0,0001$), seulement des garçons dans la classe ($p < 0,0001$), classe de 2^{des} Agroéquipement ($p < 0,0001$), cours de biologie ($p < 0,0001$), plus de 20 élèves ($p < 0,0001$), classe de 1^{er} agroéquipement ($p < 0,0001$), déclencheur : les bavardages ($p < 0,0001$), cours d'agroéquipement ($p = 0,0005$), l'enseignant déplace un élève ($p = 0,0084$), il n'intervient pas sur le temps ($p = 0,0246$), arrêt de la perturbation ($p = 0,0487$), perturbation ne provient pas de prises de paroles collectives ($0,0487$).

prises de paroles inadaptées. Face à cela, l'enseignant déplace un ou des élèves, sans accélérer ni ralentir le déroulement de son cours. S'en suit un arrêt de la perturbation, donc des bavardages.

2.3.5. Les résultats de la classification des récits de l'observateur

Le groupe des classes 1 et 2 est caractérisé par un élément commun à ces deux classes : l'incident déclencheur est provoqué par les élèves : une perturbation organisationnelle pour le premier (retard d'élèves), et par une perturbation orale due à une prise de parole inappropriée pour le second. Cette distinction permet de différencier ces deux premières classes de la classe 4 dont l'élément déclencheur est dû à un élément matériel. Enfin, la classe 3 se distingue des deux premières dans le sens où c'est l'enseignant qui intervient volontairement pour calmer des bavardages intempestifs des élèves. Il s'en suit que nous relevons une variable caractéristique : l'élément déclencheur (ainsi que son origine qui est incluse dans la variable) comme variable discriminante pour les récits de l'observateur.

Cette classification nous permet d'avoir un regard global sur les pratiques d'enseignement à partir des récits de l'observateur : ces pratiques se distinguent les unes des autres selon la nature des éléments déclencheurs.

2.4. Résultats concernant les pratiques DIP selon les récits de l'observateur

Dans un premier temps, nous constatons que les résultats issus de la description des pratiques à partir des occurrences des éléments ne sont pas contradictoires avec les résultats issus de la classification hiérarchique descendante. En effet, nous avons bien relevé dans la première description deux types majoritaires de perturbation (prise de parole inappropriée et bavardages) résultats qui apparaissent dans les différentes classes.

Dans un second temps, nous obtenons un niveau de précision supérieur quant à la détermination de la perturbation.

Ci-dessous, nous présentons les résultats des 4 classes (issues de la CHD) auxquelles nous avons ajouté en caractères gras, les résultats du calcul d'occurrences. Nous constatons que la classe 2 comprend l'ensemble des éléments saillants de la première analyse. Ce constat amène deux conclusions : la première réitère le fait que ces deux descriptions sont cohérentes entre elles, la seconde souligne l'intérêt d'effectuer ces deux procédures afin d'affiner les résultats. Dans la représentation ci-dessous, nous avons coloré en vert la variable discriminante issue de la classification.

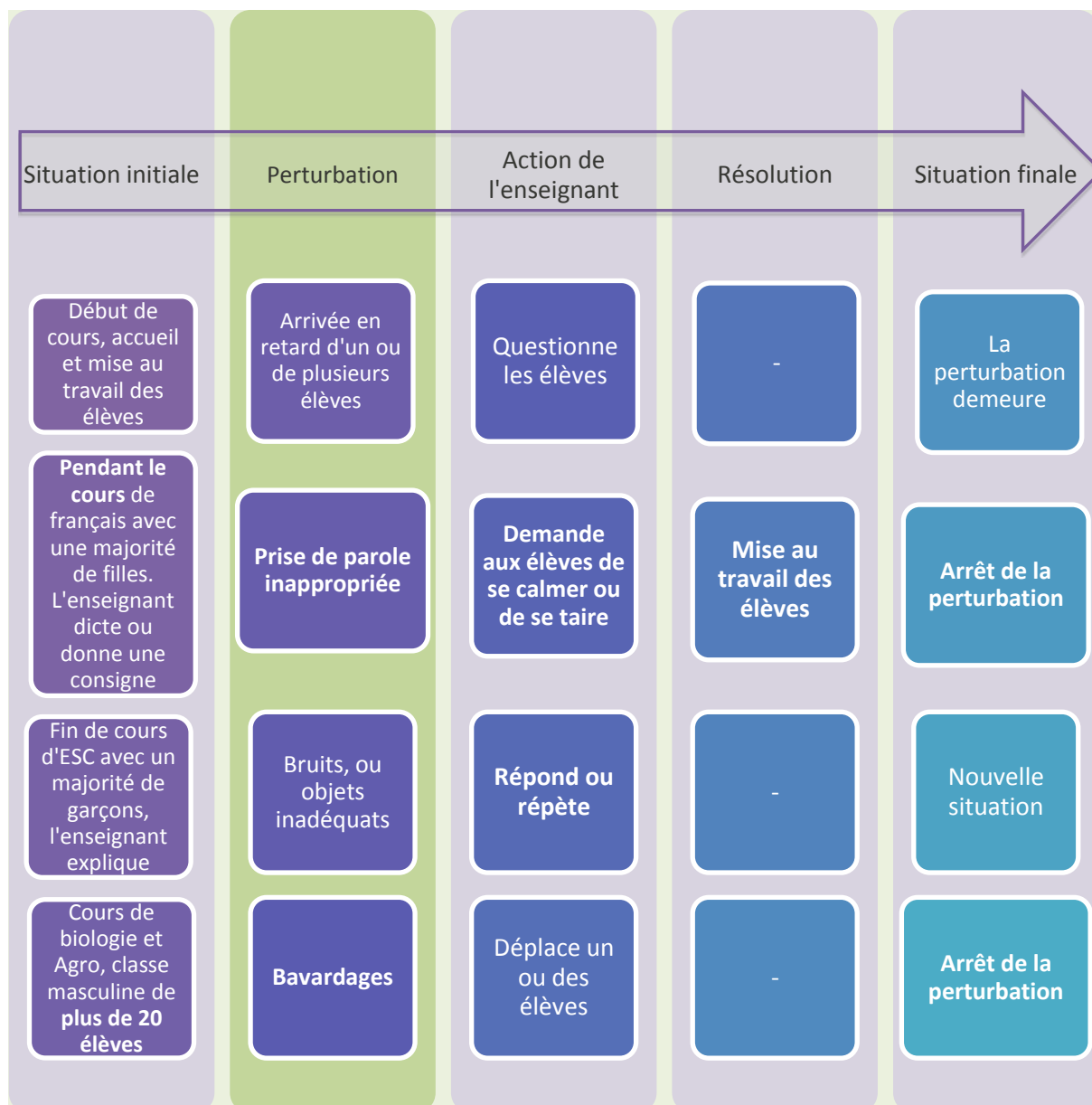


Schéma 30 : 4 classes de pratiques de dénouement d'incidents pédagogiques selon les récits de l'observateur

Nous constatons que les pratiques DIP issues des récits de l'observateur peuvent être caractérisées sous 4 formes différentes dont l'une « complète » au regard du schéma narratif quinaire. Ce constat amène deux informations essentielles : d'une part, ces pratiques DIP sont caractérisables, et d'autre part, étant donné le peu d'éléments qui se superposent entre eux, et la distinction de 4 classes, nous pouvons avancer qu'elles reflètent une diversité remarquable tant dans les situations initiales que dans la perturbation ou dans l'action de l'enseignant.

3. Les pratiques de dénouement d'incident pédagogique selon les récits des enseignants

3.1. La description des pratiques de DIP à partir du schéma narratif actanciel

Le schéma narratif actanciel se décline en 3 axes : celui de la quête, de la communication et celui du pouvoir et de la lutte. Comme mentionné précédemment, nous scindons en deux le troisième axe du pouvoir et de la lutte afin de mettre en évidence les indices relevés par l'enseignant.

3.1.1. Le but de l'enseignant

Nous avons catégorisé le but de l'enseignant en 3 parties :

- but opérationnel qui correspond plus généralement à la recherche de mise au travail des élèves
- but contextuel qui relève des conditions de travail
- but structurel concernant la gestion du temps en général

Il s'avère que le but le plus fréquemment cité par les enseignants est celui qui relève de l'aspect opérationnel de « mettre les élèves en situation de travail » (32,29%). Voici quelques extraits des récits de l'enseignant en guise d'illustration.

Extraits de récits dans lesquels les enseignants ont pour but de mettre les élèves au travail :

« Les élèves n'avaient pas encore écrit depuis le début de la séance et l'enseignante tenait non seulement à ce qu'ils passent à cette activité, *« je tenais absolument, vu qu'elles n'avaient pas du tout écrit de l'heure, à ce qu'elles recopient le texte... [...], ce n'était pas bien grave si elles écrivaient un paragraphe ! »*, mais surtout elle pensait que c'était important pour la compréhension de l'exercice *« ... il me semblait, que c'était différent de mettre de la ponctuation sur un texte déjà écrit et d'écrire et de ponctuer ensuite... »*. Son objectif est *« qu'elles se mettent au travail ! »* (Camille période 3, événement 3).

« Son objectif [l'enseignant] est que les élèves se mettent rapidement au travail, *« lancer la séance le plus tôt possible... »*. Il n'a ces élèves qu'une fois par semaine *« pouvoir démarrer la séance puisque c'est une classe que je n'ai qu'une heure... Je n'ai qu'une heure par semaine.... Donc avec eux, je ne peux pas trop me permettre... de laisser filer le temps... »* et il est difficile de rattraper le temps perdu *« Et comme c'est un cours que d'une heure, c'est un peu plus compliqué quand on n'arrive pas au bout de l'objectif de séance, le reprendre ensuite »*. Pour cela il les cadre immédiatement dès l'entrée dans la salle *« On est face à une classe qui demande, au début, en tout cas, au moment du lancement de l'activité, d'être de suite, être de suite mise au pas... »*. » (Paul, période 1, événement 1)

3.1.2. Les échanges lors de l'incident

4 types d'échanges se distinguent :

- entre l'enseignant et un seul élève
- entre l'enseignant et un groupe d'élèves
- entre l'enseignant et l'ensemble des élèves de la classe
- pas d'échange, ce qui signifie que seul l'enseignant parle.

Majoritairement, les échanges ont lieu entre l'enseignant et la classe entière (45,53%).

Extraits de deux récits d'enseignants qui interviennent avec l'ensemble de la classe :

« De plus, l'enseignant comprend dans ce cas que la question intéresse tous les élèves « ... mais là je sentais que c'était plus large... qu'une élève, c'était pratiquement le groupe classe, donc c'était nécessaire de prendre le temps... pour réexpliquer un petit peu comment cela allait se dérouler... non, non, non, c'était une obligation... et puis moi c'est une règle, si j'ai une question : je réponds ! ». (Pascal, période 2, événement 2)

« Effectivement, l'enseignante profite de la question d'une élève qui concerne finalement toutes les autres, pour faire un aparté sur quelque chose qui lui semblait important « ben, là il y avait une question qui émanait d'une élève donc je me suis dit que j'allais en profiter pour rappeler ça... voilà, c'est suite à une question d'une élève qui s'adressait à moi, mais son but ce n'était peut-être pas que toute la classe entende et elle s'attendait à ce que je lui réponde personnellement et j'ai voulu m'adresser à tout le monde... ». Finalement, elle souhaitait élargir la sphère des destinataires, mais ces derniers n'étaient pas tous disponibles « oui, chacun était dans son truc et moi j'ai voulu m'adresser à tout le monde... » »
(Camille, période 3, événement 1)

3.1.3. Lutte de l'enseignant

Deux aspects concernent l'axe de la lutte de l'enseignant : un premier qui précise contre quoi l'enseignant lutte et un second donnant des précisions sur l'auteur ou les auteurs du trouble. Il s'avère que les enseignants luttent principalement contre le comportement des élèves, telles l'agitation, la fatigue, etc (26,44%) et l'auteur est généralement un seul élève (26,44%).

Deux extraits de récits de l'enseignant dans lesquels un seul élève présente un comportement inadéquat, le premier concerne un élève qui bavarde avec ses voisins de derrière, le second, une élève qui pose une question inappropriée :

« En effet, l'enseignant a remarqué l'élève retourné et intervient avant que cela n'engendre d'autres bavardages « ... *heu au départ, je vois qu'il commence à bavarder, ... donc là il faut rapidement agir pour que cela ne fasse pas boule de neige... puisqu'il s'est retourné, il est en train d'entraîner avec lui Cédric et Ismaël* »

(Axel, période 2, événement 3)

« Entre deux exercices, l'enseignante observe les cavaliers et leurs chevaux et vérifie si tout est conforme. Une élève l'interpelle quand une autre pose une question sur le pubis, ce qui entraîne quelques digressions.

L'enseignante est un peu surprise de la question de l'élève en rapport avec l'os du pubis, « *heu... le pubis... bon après ils parlent des os... en passant par le pubis... je ne sais pas pourquoi d'ailleurs cela lui a sauté par la cervelle, je ne sais pas pourquoi elle parle du pubis celle-ci...* ». Même si la question pouvait avoir un lien direct avec la position des cavaliers, l'enseignante ne pense pas que cette élève souhaitait s'interroger techniquement « *Surtout là c'est pour rigoler plus qu'autre chose... avec son histoire de pubis par rapport à Morgan... je ne pense pas que c'était très technique sa question aussi ! [...] oui, là je pense que très clairement c'était rigolo...* » »

(Flore, période 3, événement 2)

3.1.4. Indices relevés par l'enseignant

Nous distinguons 5 catégories concernant les indices relevés par l'enseignant :

- auditifs
- visuels
- contextuels
- matériels
- relevant de l'enseignant lui-même

Les indices auditifs dont les bruits et les bavardages sont les plus relevés (20,55%) suivis par les informations que connaît l'enseignant à propos de l'élève ou de la situation plus généralement (19,86%). De plus, nous avons compté les occurrences correspondantes aux nombres d'indices relevés par l'enseignant lors de l'incident. Ainsi, le relevé de deux indices correspond à 45,98%, d'un seul indice à 42,53%, et de trois indices à 11,49%.

Extraits de récits d'enseignants à propos des indices auditifs et bavardages pour le premier et relatif aux connaissances de l'enseignant sur l'élève pour le second :

« Suite à la succession de nombreuses questions, elle ajoute que l'ambiance sonore a fini par la gêner : *« maintenant quand j'ai dû m'apercevoir que bababa tout le monde parlait en même temps, là c'est le gendre de situation... c'est pénible... [...] Le bruit !! Le bruit, les questions tout en même temps... cela devenait pénible... »*, elle est donc intervenue : *« Donc voilà au bout d'un moment cela a quand même dû me porter sur le système puisqu'à un moment je leur ai dit : « je veux bien répondre aux questions, mais les unes après les autres... c'est que là heu... je sentais que cela allait partir en... que cela n'allait pas s'arrêter.... »*. » (Camille, période 1, événement 2)

« L'enseignant utilise la forme humoristique pour intervenir *« Je le taquine un peu ! (il rit en lisant)... [...] ... c'est la fin de l'année aussi, on sait à qui on a à faire, si tu veux on a un petit peu le côté détente, humoristique, mais maîtrisée... il faut garder les rennes malgré tout... »* D'autant plus que cet élève a un profil particulier *« on connaît la situation de D, c'est intéressant de l'interpeller, de le mettre un petit peu en avant... c'est un gamin qui a dû se faire jeter de tous les cours et je pense que c'était un moment important... [...] un leader qui s'ignore, il a une place importante, il a un profil différent des autres... »*. » (Paul, période 2, événement 2)

Extrait de récit relatant d'un événement pour lequel l'enseignante a relevé trois indices : un élève leader s'assoit à côté de ses camarades, des collègues lui ont déjà signalé cet élève, et c'est le début du cours.

« Les élèves entrent en classe en papotant, deux garçons souhaitent s'installer l'un à côté de l'autre, mais l'enseignante demande à l'un d'eux de se déplacer devant. Il s'agit d'un leader *« il fait partie des leaders, il était placé à un endroit où il y avait des perturbateurs... »* [...] L'enseignante est attentive aux retours de ses collègues qui lui ont signalé certains élèves, *« élèves qui sont... donnés les plus perturbateurs par certains collègues... [...] ils ne font que me remonter des choses négatives sur certains élèves... »* [...] Alors, en termes de prévention, elle préfère déplacer quelques garçons *« parce que c'est le début de la séance... [...] j'ai fait avant, j'ai fait du ... préventif »* afin que son cours soit efficace *« heu que du coup on est sur deux heures de cours et que je veux vraiment faire deux heures de cours bons [...] c'est super important pour eux et il est hors de question que je fasse du gardiennage, pendant deux heures au lieu de les faire avancer, d'apporter du contenu. »*. (Colette, période 3, événement 1).

3.2. Les figurations des pratiques DIP selon les récits de l'enseignant

Les résultats obtenus précédemment alimentent l'histogramme et la schématisation suivante dans lesquelles nous n'avons mentionné que les résultats supérieurs à 10%.

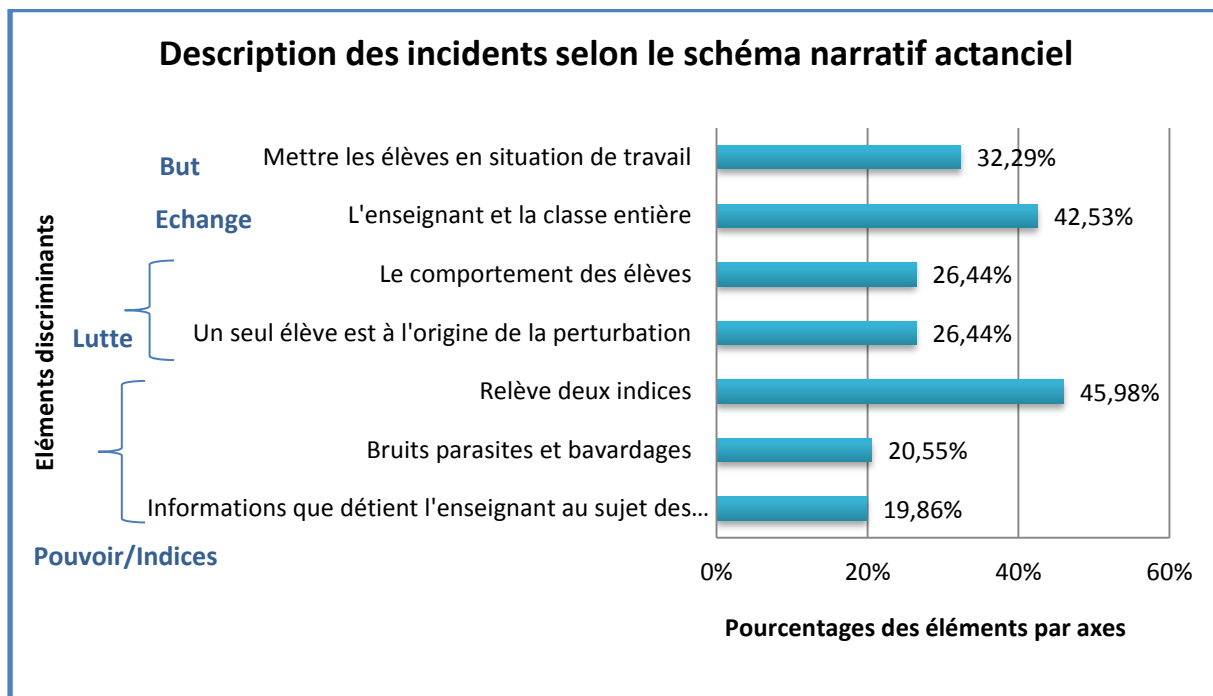


Schéma 31 : Histogramme des occurrences discriminantes du récit de l'enseignant

Nous reprenons ci-dessous la représentation du schéma narratif actanciel en y intégrant nos résultats. Notons que la nature de l'information que détient l'enseignant (dans l'adjuvant) est une information qui relève soit de l'élève, soit de la situation d'enseignement, soit des deux.

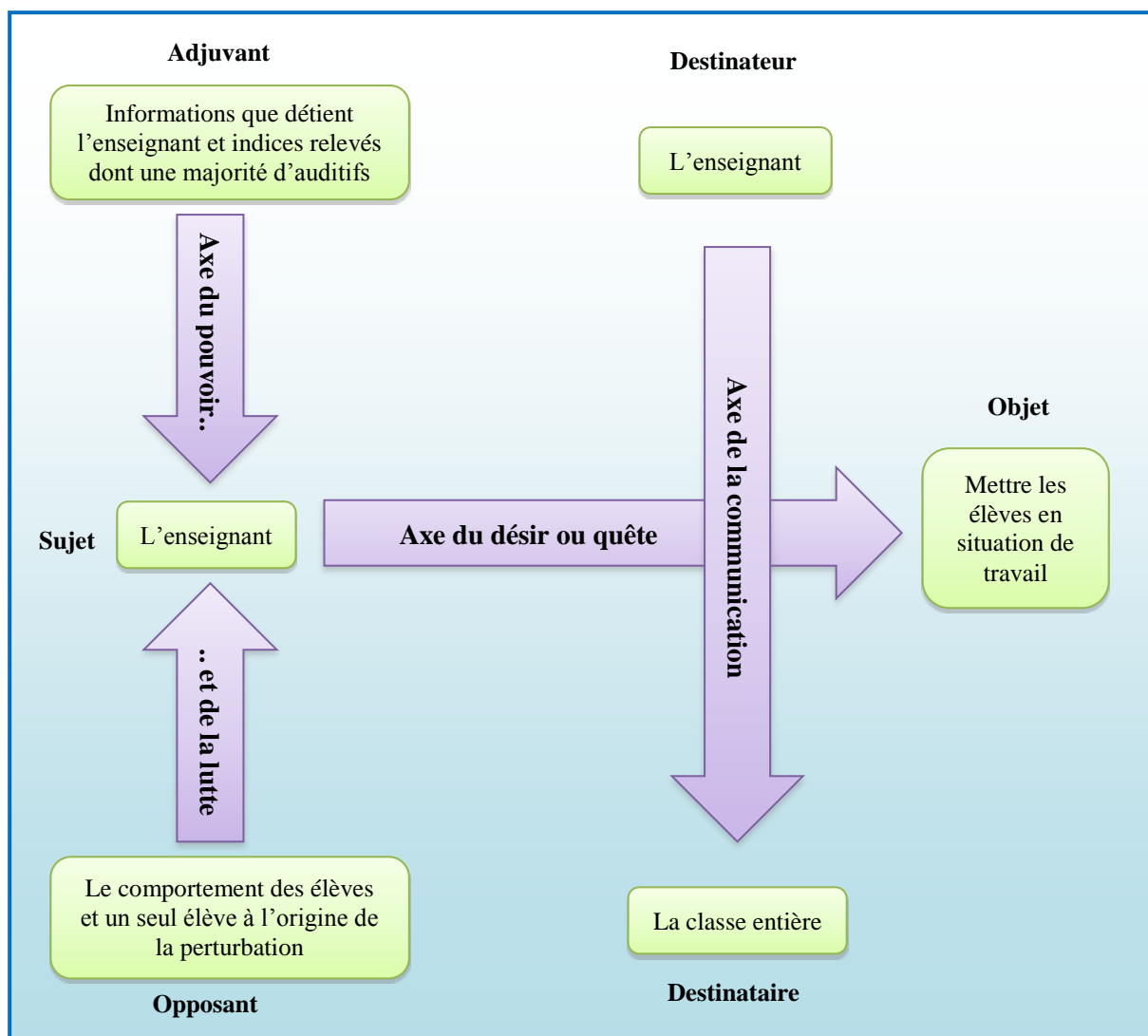


Schéma 32 : Schéma des pratiques de dénouement d'incident pédagogiques à partir des récits de l'enseignant :

La représentation suivante permet de définir un schéma actanciel « type ».

Lorsque l'enseignant décèle, de façon auditive, un comportement inapproprié de la part d'un élève, son but, au-delà de mettre fin à cette perturbation, consiste à mettre les élèves en situation de travail. Pour cela, il mobilise des informations qu'il détient sur l'élève ou sur la situation et engage des échanges avec l'ensemble de la classe.

3.3. La description des pratiques de DIP par les classifications des récits de l'enseignant

L'analyse obtenue à partir des variables relatives au récit de l'enseignant répartit les individus en 5 classes. Notons que lors de cette analyse, 100 % des individus ont été pris en compte. Nous constatons la formation de trois composantes : le groupe 1 regroupant les classes 1 et 2, le groupe 2 regroupant les classes 3 et 4, et la classe 5. Nous détaillons ci-après ces différentes classes.

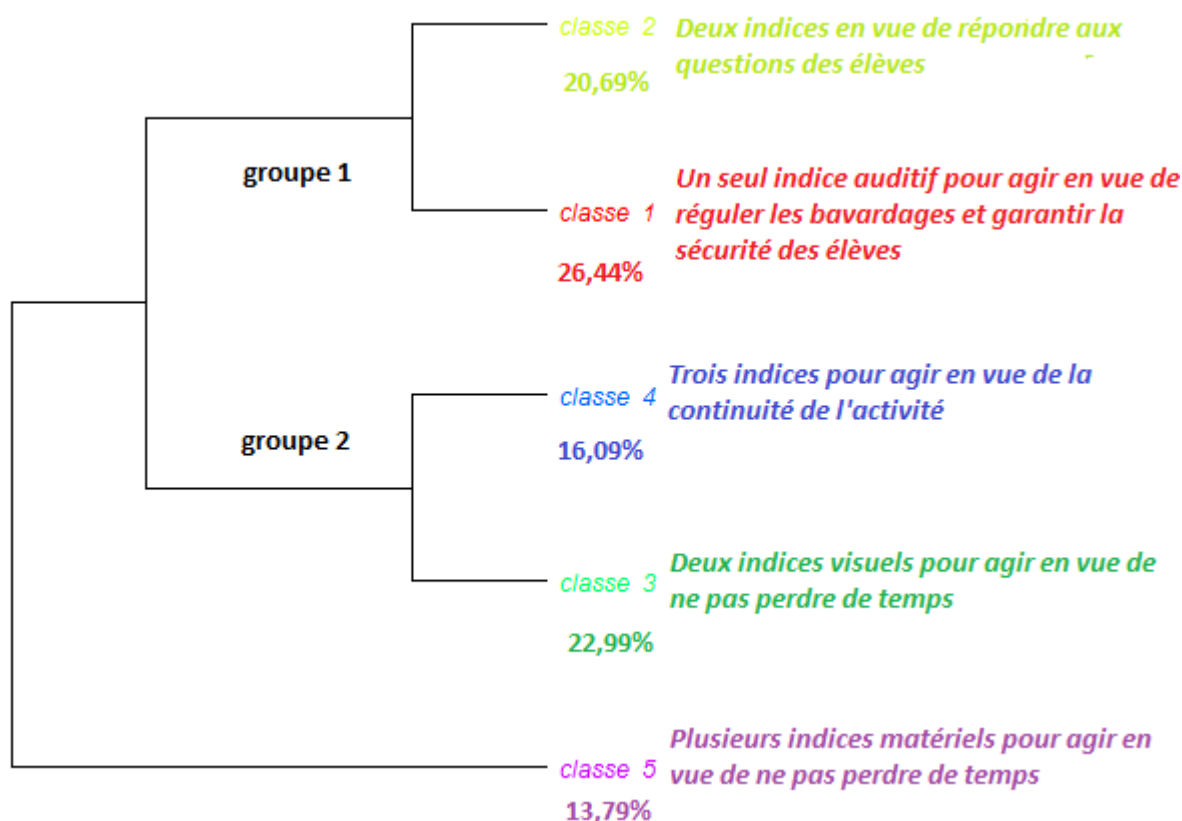


Schéma 33 : Dendrogramme des résultats de la classification des récits de l'enseignant

3.3.1. Un seul indice auditif pour agir en vue de réguler les bavardages et garantir la sécurité

Un seul indice relevé ($p < 0,0001$), l'indice essentiel est le bruit et les bavardages des élèves ($p < 0,0001$), indice relevant de l'enseignant ($p = 0,0011$), pas d'indices relatifs aux informations ($p = 0,0013$), but de l'enseignant : appliquer les règles de sécurité ($p = 0,0052$), pas de but lié aux apprentissages ($p = 0,0130$), échanges entre l'enseignant et la classe entière ($p = 0,0186$), pas d'indices matériel ($p = 0,0191$), indice auditif : bavardages des élèves et questions de ces derniers ($p = 0,0206$), but de l'enseignant : faire taire les élèves ($p = 0,0206$), auteur du trouble : un groupe d'élèves ($p = 0,0284$)

La classe 1 est composée de 23 individus sur 87, soit 26,44 % de l'effectif.

L'enseignant relève un seul indice déterminant pour agir : celui du bruit et des bavardages d'un groupe d'élèves. Notons cependant qu'il relève également un indice relatif à son propre comportement ainsi que les questions des élèves. Son but alors est d'appliquer les règles de sécurité, mais aussi de faire cesser les bavardages, et pour cela un échange s'instaure entre l'enseignant et l'ensemble de la classe.

3.3.2. Deux indices pour agir en vue répondre aux questions des élèves

18 individus ont été pris en compte pour cette classe 2, soit 20,69 % de l'effectif. L'enseignant remarque que les élèves lui posent de nombreuses questions, il ne relève rien concernant les indices visuels. Face à ces questions qui peuvent aussi provenir d'un seul élève, il prend aussi en compte un second indice avant d'agir : les informations qu'il déteint au sujet de l'élève.

Indice auditif : questions des élèves à l'enseignant ($p < 0,0001$), **indice essentiel : les questions des élèves** ($p < 0,0001$), **pas d'indices visuels** ($p = 0,0006$), **auteur du trouble : un seul élève** ($p < 0,0006$), **indice contextuel : les informations** ($p < 0,0076$), **deux indices relevés par l'enseignant** ($p < 0,0121$)

3.3.3. Trois indices pour agir en vue de la continuité de l'activité

3 indices relevés par l'enseignant ($p < 0,0001$), **but de l'enseignant lié aux apprentissages** ($p < 0,0001$), **indice essentiel : les bavardages** ($p < 0,0001$), **indice visuel : les élèves n'écrivent pas** ($p = 0,0005$), **l'enseignant lutte contre le comportement des élèves** ($p = 0,0011$), **indice contextuel : information** ($p = 0,0015$), **pas d'échanges** ($p < 0,0046$), **but de l'enseignant non structuré** ($p = 0,0095$), **but de l'enseignant non lié aux conditions de travail** ($p = 0,0256$)

La composition de cette classe est de 14 individus sur 87, soit 16,09 % de l'effectif.

Cette classe 4 représente les événements au cours desquels l'enseignant relève 3 indices avant d'agir : d'abord auditif (les bavardages des jeunes), ensuite visuels (l'enseignant note qu'un ou plusieurs élèves n'écrivent pas), et enfin contextuel (les informations complémentaires que

l'enseignant possède au sujet d'un ou des élèves). Pour autant, les indices les plus pertinents au regard de l'enseignant sont les bavardages. Quand il intervient, l'enseignant ne procède à aucun échange avec l'élève, le groupe ou la classe. Son but est alors fortement lié aux apprentissages, autrement dit mettre les élèves en situation de travail ou provoquer une prise de conscience ; son but n'est pas lié à la structure de son cours (clure ou gérer le temps), ni aux conditions de travail des élèves (motiver ou faire taire les élèves par exemple).

3.3.4. Deux indices visuels pour agir en vue de ne pas perdre de temps

Cette classe représente 22,99 % de l'effectif, elle comprend 20 individus sur 87 analysés. La classe 3 regroupe les événements pour lesquels l'enseignant relève 2 indices uniquement visuels comme le retard d'un ou des élèves, la disposition spatiale de ceux-ci dans la salle ou encore leur posture. Dans ce cas, le but de

2 indices relevés ($p < 0,0001$), **indice visuel : le retard des élèves** ($p < 0,0001$), **but : la gestion du temps** ($p < 0,0001$), **indice essentiel : la disposition spatiale** ($p = 0,0018$), **But : faire réagir les élèves** ($p = 0,0084$), **indice visuel : la disposition spatiale** ($p = 0,0251$), **indice visuel : la posture des élèves** ($p = 0,0428$), **indice essentiel : la posture des élèves** ($p = 0,0428$)

l'enseignant est double, d'une part il reste lié à la gestion du temps lors du cours, et d'autre part il consiste à faire réagir les élèves.

3.3.5. Plusieurs indices matériels pour agir en vue de ne pas perdre de temps

Auteur du trouble : un élément matériel ($p < 0,0001$), **indice essentiel : matériel** ($p < 0,0001$), **indice essentiel : la sonnerie de fin de cours** ($p < 0,0001$), **indice matériel : la sonnerie de fin de cours** ($p < 0,0001$), **indice matériel : un objet inadéquat** ($p < 0,0001$), **l'enseignant lutte contre le temps** ($p < 0,0001$), **aucun indice auditif** ($p < 0,0001$), **indice matériel** ($p = 0,0005$)

La classe 5 regroupe 12 individus sur 87, soit 13,79 % de l'effectif. Un élément matériel (livre, vidéoprojecteur...) est à l'origine de l'incident. Les indices essentiels relevés par l'enseignant proviennent de l'objet (casque, livre...) ou de la sonnerie signifiant la fin de l'heure. Aucun indice auditif n'est relevé. L'enseignant lutte alors contre le temps afin de

tenter de ne pas en perdre. Notons l'apparente incohérence entre les modalités « indice de la sonnerie » et « aucun indice auditif ». Cela s'explique simplement parce que nous avons fait le choix de classer la sonnerie de fin de cours dans les indices matériels. Les indices auditifs se limitant à ceux ayant pour origine le comportement des élèves (bavardages, questions...).

3.3.6. Les résultats de la classification des récits de l'enseignant

Le groupe 1 (classes 2 et 1) regroupe les événements au cours desquels l'enseignant relève majoritairement un indice, appartenant par ailleurs dans les deux cas au domaine auditif. Alors que dans le second groupe (classes 3 et 4), l'enseignant a d'une part repéré en priorité des indices visuels, mais s'est aussi appuyé sur d'autres sources d'indices (auditifs, contextuel). Enfin, la classe 5 regroupe les événements pour lesquels l'enseignant a noté uniquement des indices matériels.

Dès lors, nous pouvons avancer que cette classification permet de mettre en valeur la variable « indice repéré par l'enseignant ». Notons que deux informations s'en dégagent : la première correspondant au nombre d'indices différents que l'enseignant relève dans le but d'agir, la seconde correspondant à la nature de ces indices.

3.4. Résultats concernant les pratiques DIP selon les récits des enseignants

Tout comme pour les récits de l'observateur, nous pouvons avancer le constat que les deux types de description des résultats présentés ne sont pas contradictoires, mais complémentaires. La première indique que les indices relevés peuvent être multiples, avec une majorité pour les indices auditifs, résultat que nous retrouvons dans la seconde. Cette dernière, pour sa part, affine les constats en présentant deux types de réaction : l'une pour laquelle l'enseignant a

relevé plusieurs indices avec une priorité pour ceux d'origine visuelle, l'autre pour laquelle l'enseignant s'attache au seul indice auditif.

Ci-dessous, nous présentons les résultats des 5 classes auxquelles nous avons ajouté en caractères gras et italique les résultats du calcul d'occurrences. Dans la représentation, nous avons coloré en vert la variable discriminante issue de la classification.

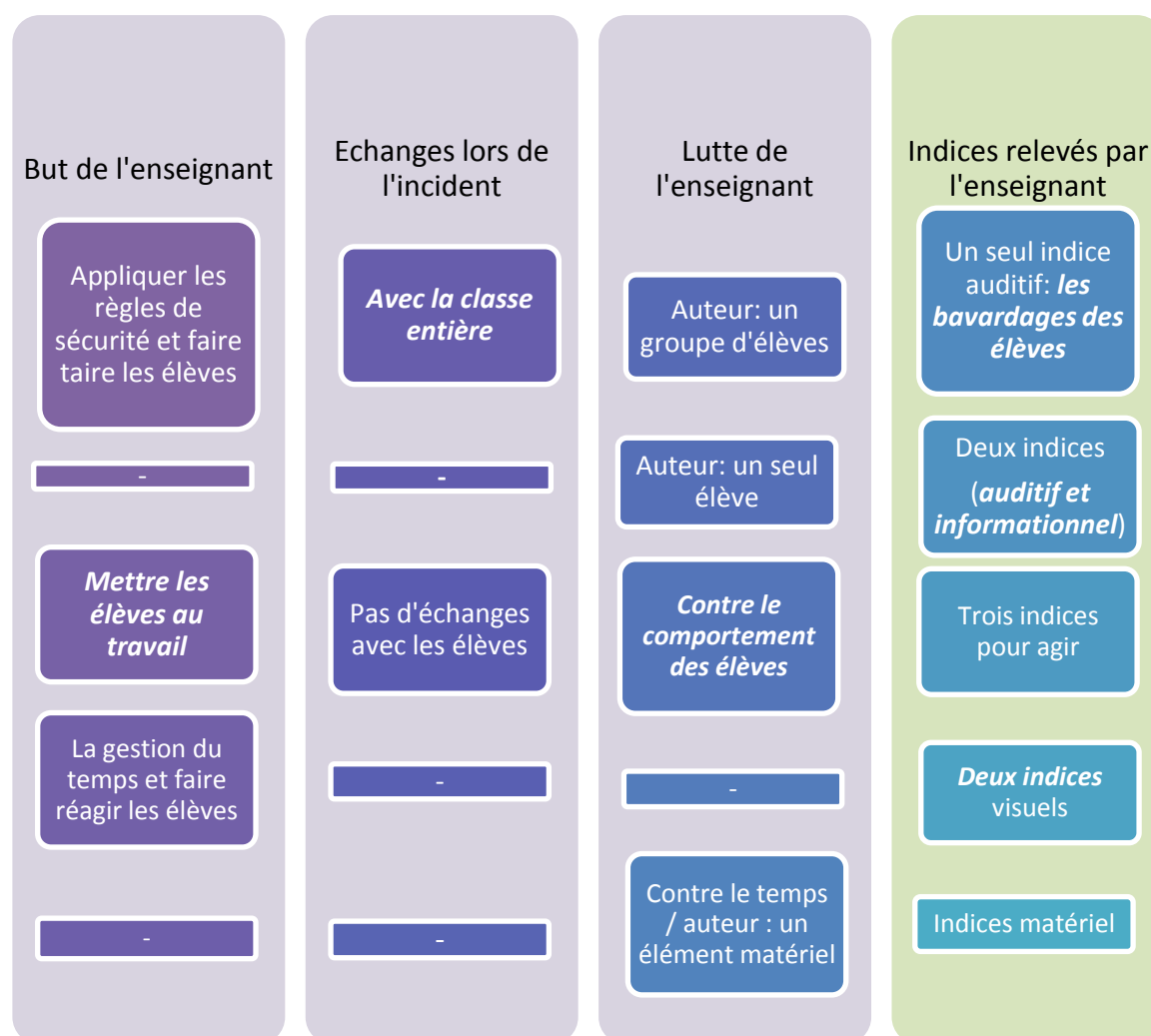


Schéma 34 : 5 classes de pratiques de dénouement d'incidents pédagogiques selon les récits de l'enseignant

Nous constatons que seules deux classes présentent un déroulement complet des phases du récit de l'enseignant, ce qui pourrait signifier que pour ce schéma narratif, seuls deux types de pratiques DIP émergent, les autres étant caractérisées par des éléments saillants pour seulement deux phases. Ainsi, nous avançons que d'une part ces pratiques issues des récits de l'enseignant sont caractérisables, mais que d'autre part, elles présentent à la fois suffisamment de stabilité pour distinguer deux types, tout en laissant toutefois une marge d'adaptabilité.

4. Les pratiques de dénouement d'incident pédagogique selon les récits des pratiques

4.1. La description des pratiques DIP à partir du schéma narratif psychologique

Le schéma narratif psychologique décrit le cadre et les personnages en les situant dans un environnement avant que ne se déroule l'incident. Le cadre introduit le personnage principal et fournit les informations sur le contexte social et temporel du récit. Les épisodes comprennent un incident ou perturbation qui initie une réponse interne chez le personnage principal, laquelle motive une action. S'ensuivent les conséquences puis la situation finale. Ce récit, comme expliqué *infra*, s'appuie pour notre méthodologie sur les deux précédents qu'il synthétise, prolonge et complète.

4.1.1. Le cadre de l'événement et les personnages

Nous décrivons le contexte à partir de nombreux éléments, dont certains sont déjà mentionnés dans le récit de l'observateur. De la sorte, nous présentons :

- le cadre avec le contexte de travail des élèves et de l'enseignant au moment où l'incident a lieu
- les personnages avec l'enseignant et ses caractéristiques (âge, ancienneté dans l'enseignement agricole et dans l'établissement, etc.) ainsi que le groupe classe (présents, absents, filles, garçons, filière, etc.)

Etant donné le nombre élevé d'éléments pris en compte, nous avons relevé les pourcentages supérieurs à 5%. Les résultats indiquent que pour le cadre est caractérisé par trois éléments qui sont :

- Le fait que la classe n'est pas répartie en demi-groupes (6,45%)
- L'enseignant est titulaire (6,10%)
- L'effectif est compris entre 10 et 20 élèves (5,75%)
- L'enseignant n'est pas le professeur principal de la classe observée (5,57%)

« Jeudi 21 février, les élèves de 2^{des} TAP, 17 élèves dont 3 filles, sortent d'une réunion collective avec le CPE et les personnels de la vie scolaire et entrent en classe très bruyamment. Ils déplacent les chaises sans les soulever, posent leurs sacs sur les tables devant eux, et discutent allègrement. L'enseignante, titulaire et non-professeure principale de la classe, entre dans la salle qui lui est réservée, même s'il lui arrive d'aller également en salle informatique à l'étage. Elle l'a ainsi aménagé à sa guise en plaçant les bureaux en « U » face au tableau et à son propre bureau. » (Fabienne, période 1, événement 1)

4.1.2. L'incident et la réponse interne de l'enseignant

La perturbation induit une réponse interne chez l'enseignant que nous découpons en plusieurs groupes d'éléments spécifiques au schéma narratif psychologique :

- La perturbation qui reprend les éléments mentionnés dans le récit de l'observateur
- La réponse interne de l'enseignant face à cet incident : son état émotionnel, les répercussions estimées par l'enseignant, les jugements pragmatiques de l'enseignant. Dans cette réponse interne, nous incluons l'élaboration d'un plan pour dépasser le déséquilibre avec les relevés d'indices et le but fixé pour dépasser l'incident. A cela s'ajoute la réponse affective de l'enseignant (estimations par ce dernier de l'atteinte du but, satisfaction quant à son action...).
- La situation finale, reprise du récit de l'observateur.

Les résultats des pourcentages d'occurrences sont les suivants :

- L'enseignant agit souvent ainsi (6,73%)
- L'enseignant pense que son intervention valait la peine (6,28%)
- L'enseignant pense que son but est atteint (5,30%)
- Arrêt de la perturbation (5%)

Ci-dessous, un extrait dans lequel l'enseignant est satisfait de son action :

« L'enseignant constate que sa stratégie a fonctionné dans le sens où les élèves ont porté davantage d'attention à ses paroles et que la classe s'est apaisée. Il n'a cependant pas encore abordé le sujet de la séance, mais rassuré, il retourne à sa tâche administrative et procède à l'appel :

- Alors, Cédric Il est là ! Vincent ? Il est là ! Ismaël...

Pendant l'appel, les élèves se calment un peu, les bavardages deviennent chuchotements avec quelques commentaires encore un peu bruyants de temps en temps. L'enseignant est satisfait, il a géré l'événement sans recourir à une solution trop disciplinaire. »

(Axel, période 1, événement1)

Cependant, au regard de notre problématique de recherche, nous avons également procédé à des calculs en prenant en compte indépendamment les jugements pragmatiques de l'enseignant ainsi que les indices relevés, qui participent selon notre cadre théorique, au pouvoir d'agir de l'enseignant. De la sorte, si l'on se cantonne aux jugements pragmatiques, deux se détachent largement, le premier lié à la gestion des imprévus, le second à la posture de l'enseignant :

- Il est important que l'enseignant maîtrise toutes les situations et qu'il ne se laisse pas déborder (14,94%)
- L'enseignant doit s'adapter à l'état d'esprit dans lequel sont les élèves (13,79%)

Extrait dans lequel l'enseignant pense qu'il doit maîtriser l'ensemble des situations :

« L'enseignant intervient immédiatement, il tient à rester vigilant sur la mise en route de ses cours, et avec cette classe en particulier, étant donné la présence quelques élèves relativement agités :

- Pour ceux qui mangent ? Quand ?
- à la cantine, demain, répond aussitôt la jeune fille à l'enseignant.
- Qui ? mercredi midi ? mais on est... mardi ! s'étonne l'enseignant agacé. Il sait que son cours est dense et il ne souhaite pas perdre de temps avec des perturbations qui ne sont pas en rapport avec celui-ci et pense qu'il est important de maîtriser tout débordement. »

(Luc, période 2, événement 1)

Extrait dans lequel l'enseignant pense qu'il doit s'adapter à l'état d'esprit dans lequel sont les élèves :

« Quand il prend le temps de discuter avec les élèves, l'enseignant a aussi pour objectif d'instaurer une bonne ambiance de classe, une certaine « chaleur ». Ainsi, pense-t-il que cela peut aider les élèves à mieux accepter ses remarques et à mieux assimiler le contenu du cours. Les élèves le regardent et l'une d'elles rétorque :.... »

(Pascal, période 1, événement1)

D'un autre côté, les indices relevés par les enseignants affichent les résultats suivants (présentés dans le récit de l'enseignant), pour le nombre d'indices relevés :

- deux indices relevés : 45,98%
- un seul indice relevé : 42,53%
- trois indices relevés : 11,49%.

Quant à la nature de ces indices, les résultats sont les suivants :

- Bruits parasites, bavardages : 20,41%
- Les informations de l'enseignant : 19,73%
- Elèves posent des questions à l'enseignant : 17,69%

Nous constatons la prépondérance du nombre de deux indices relevés par l'enseignant ainsi que d'une origine auditive prépondérante. L'indice saillant correspond aux bavardages des élèves.

Extrait où le bruit est un indice relevé :

« Un petit groupe de filles continue à bavarder. L'enseignante les entend, elle cesse de parler et regarde ces élèves. Les filles en question s'arrêtent, le silence règne dans la salle. Pendant près de 20 secondes, personne ne parle ; l'enseignante regardant les élèves et les élèves regardant l'enseignante. » (Amélie, période 2, événement3)

Extrait où les informations sur l'élève sont retenues par l'enseignant :

« Les élèves de seconde TAP ont cours de français le vendredi de 13 h à 14 h. Ce jour, ils sont 21 présents. Le cours commence à peine, l'enseignante présente ses objectifs pour la séance.

- Alors, donc aujourd'hui puisque je vous avais évoqué ça je souhaiterais arriver à ce que l'on corrige les exos sur la modalisation, deuxième partie du contrôle...

Quand elle remarque un élève sur sa gauche : Maël. L'enseignante vérifie son cahier sur lequel est notifié que Maël était bien absent le lundi précédent. Les absences répétées de l'élève en cours de français énervent l'enseignante, car elle pense que cela est dû au fait que l'approche qu'elle propose ne correspond pas du tout aux attentes de ce dernier. Cette situation la met très mal à l'aise, car elle imagine que c'est pour ces raisons qu'il décroche de ses cours. Aussi, relativement irritée par la répétition d'une situation qui ne se règle pas, elle décide de faire réagir l'élève en lui demandant :... »

(Mado, période 2, événement 2)

Extrait dans lequel les élèves interrogent l'enseignant :

« L'enseignant regarde les élèves. Cet incident lui fait perdre du temps alors que les élèves ont dû avoir l'information à de multiples occasions, mais ils ont encore dû l'oublier. Contrarié, il répond :

- Ben évidemment ! Moi vous me désolerez ! Non, non, je vous le donnerai demain...

Mais un élève insiste et demande :

- C'est par ordre alphabétique ?
- C'est par ordre alphabétique de toute façon. Répond l'enseignant avant de faire une pause.

Il sait que ce dysfonctionnement ne relève pas des élèves et qu'il a lui aussi peut-être omis de divulguer certaines informations. Alors il souhaite les rassurer, car il ne voudrait pas que ces derniers développent un stress supplémentaire pour l'examen à cause des incertitudes d'organisation. Il sent qu'ils en ont besoin afin d'être rassurés. Il ajoute donc sur un ton plus calme :

- 9 h, qui c'est qui démarre ?

Deux doigts se lèvent brusquement et les élèves s'exclament en chœur :... »

(Pascal, période 2, événement 2)

4.2. Les figurations des pratiques DIP selon les récits des pratiques

Les résultats obtenus précédemment alimentent l'histogramme et la schématisation suivante dans lesquelles nous n'avons mentionné que les résultats supérieurs à 5%.

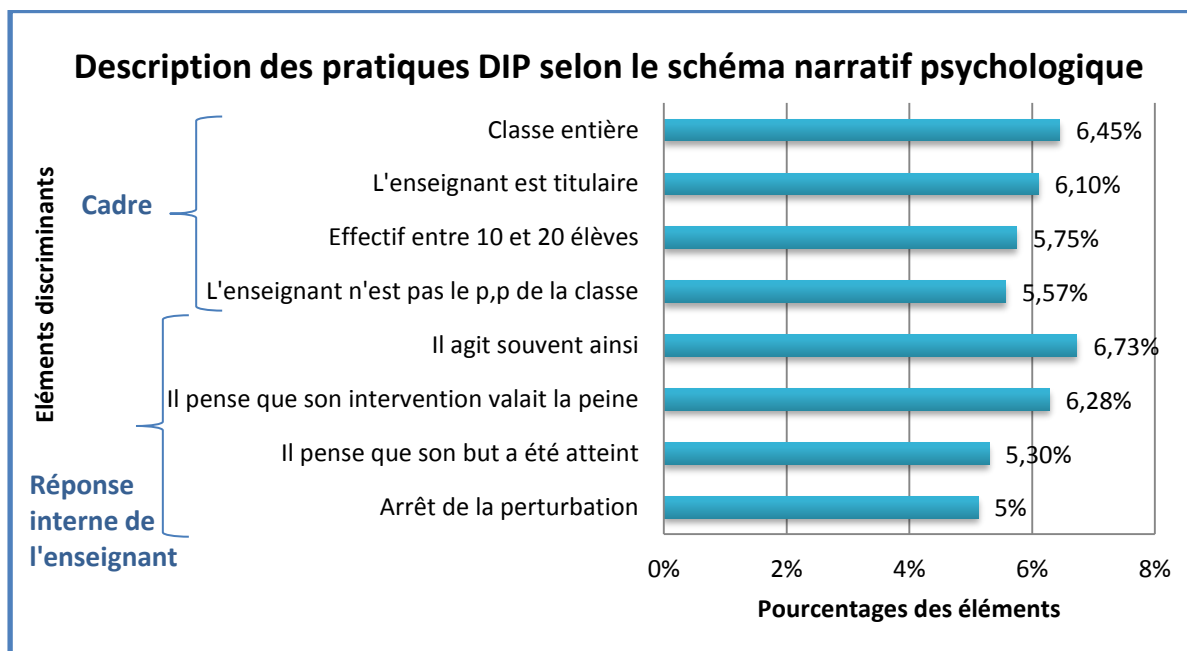


Schéma 35 : Histogramme des occurrences discriminantes du récit des pratiques

Nous reprenons le schéma global synthétique présenté en 1.3 en y intégrant les résultats ci-dessus.

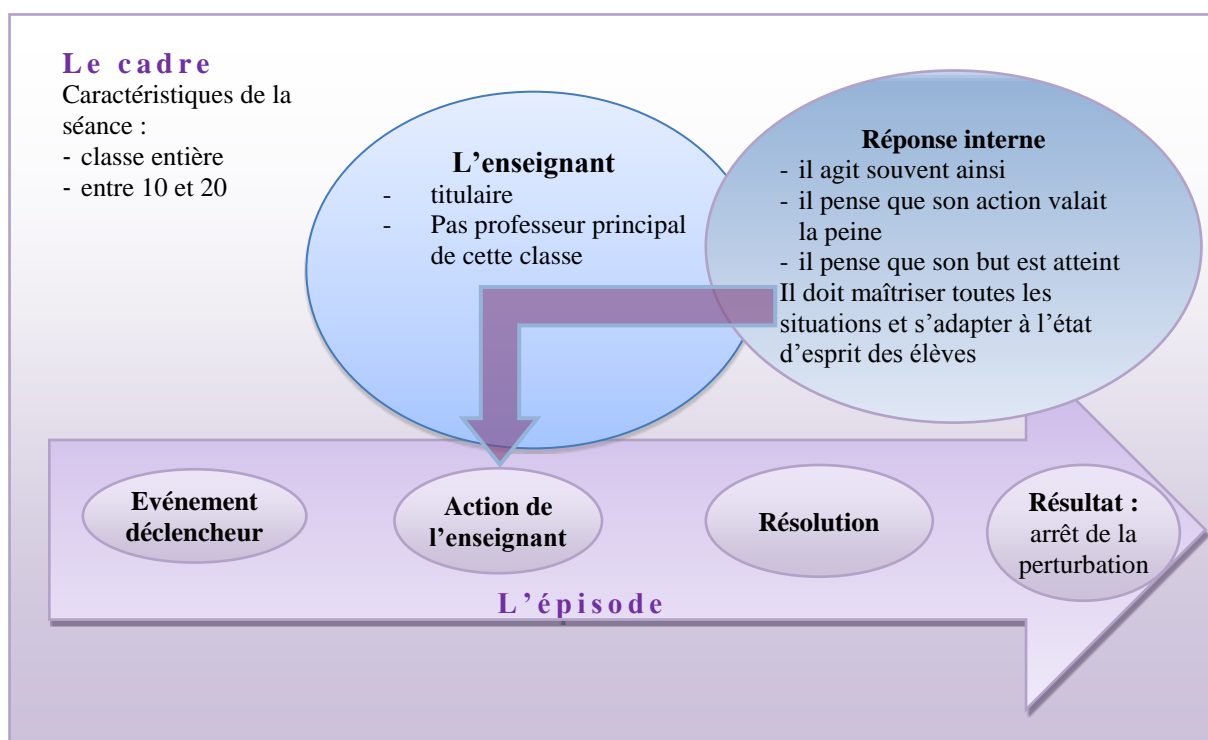


Schéma 36 : Schéma des pratiques DIP lors d'un incident à partir des récits des pratiques

La représentation suivante permet de visualiser les pratiques DIP « type » issues des récits des pratiques à partir du schéma narratif psychologique.

Nous remarquons que l'épisode et ses phases ne présentent pas d'éléments saillants hormis le résultat qui est l'arrêt de la perturbation. Notons également que le fait de dissocier les jugements pragmatiques permet d'en laisser émerger deux d'entre eux. Ce schéma propose ainsi une lecture des pratiques DIP essentiellement axées sur la réponse interne de l'enseignant (nous constatons que l'action de ce dernier n'apparaît pas).

D'autre part, nous pouvons avancer que les pratiques DIP issues des récits des pratiques sont caractérisées par un cadre relativement ouvert, centré sur l'effectif des élèves sans tenir compte de la filière d'appartenance ou de la répartition filles/garçons. De même, la description du personnage central de l'enseignant apparaît comme succincte en ne mentionnant que son statut professionnel et la fonction non retenue de professeur principal pour cette classe. Finalement, ce qui se profile suite à cette description, c'est que lors d'un incident pédagogique, quel qu'il soit, c'est avant tout au niveau de la réponse interne de l'enseignant que se caractérisent les pratiques DIP.

4.3. La description des pratiques DIP par la classification des récits des pratiques

L'analyse des récits des pratiques nous permet d'obtenir 4 classes et met en évidence trois distinctions formant 3 composantes : un premier groupe comprenant les classes 1 et 2, la classe 4 et la classe 3. Relevons que lors de cette analyse, 89,66 % des individus ont été pris en compte, 78 sur 87. Nous détaillons ci-dessous ces classes.

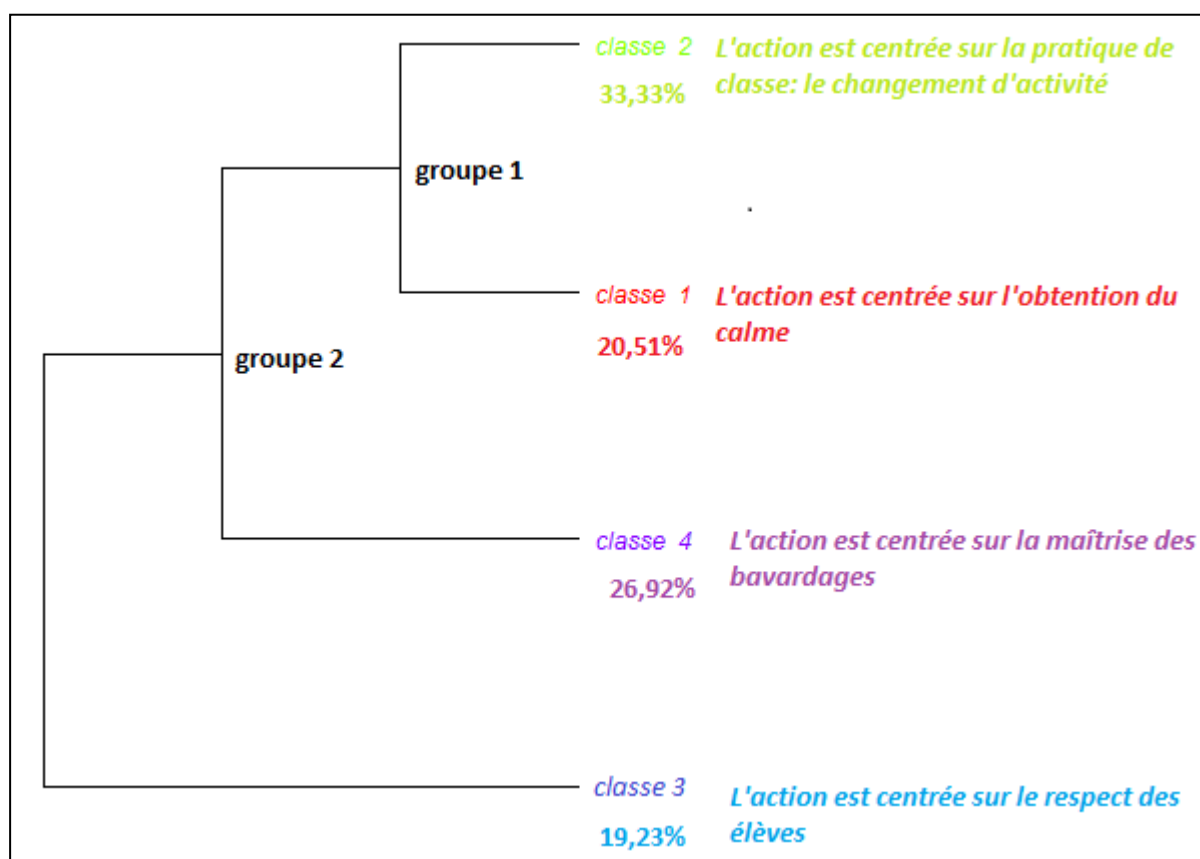


Schéma 37 : Dendrogramme des résultats de la classification des récits des pratiques

4.3.1. L'action est centrée sur le changement d'activité

La classe 2 représente 33,33 % de l'effectif, soit 26 individus sur 78.

La classe 2 regroupe majoritairement les événements ayant lieu avec la classe de seconde Travaux et Aménagement du Paysage, ainsi qu'avec ces mêmes élèves en première (1ères TAP) qui comportent toutes deux une large majorité de garçons. Les incidents ont essentiellement lieu avec les enseignants Mado, Fabienne et François en cours d'Education socioculturelle principalement, mais aussi en biologie végétale. Cela fait entre 11 et 15 ans que l'enseignant travaille dans l'enseignement agricole ainsi que dans l'établissement et il n'est pas professeur principal de cette classe. Lors de l'incident déclenché par un problème technique ou météorologique, l'enseignant ne relève pas d'indices contextuels, mais spatiaux (comme la répartition des élèves) et matériels. Il postule que la discipline ESC est jugée peu

Moins d'un quart de filles ($p < 0,0001$), ***classe de 2des TAP*** ($p < 0,0001$), ***plus de la moitié de garçons*** ($p < 0,0001$), ***cours d'ESC*** ($p < 0,0001$), ***enseignante : Mado*** ($p < 0,0001$), ***Enseignante Fabienne*** ($p < 0,0001$), ***ancienneté de l'enseignant dans l'EA entre 11 et 15 ans*** ($p < 0,0001$), ***l'incident est gênant*** ($p < 0,0001$), ***pas d'indices contextuels*** ($p < 0,0001$), ***ancienneté dans l'établissement entre 11 et 15 ans*** ($p = 0,00026$), ***jugement relatif à l'ESC*** ($p = 0,0003$), ***cours de biologie végétale*** ($p = 0,0003$), ***enseignant François*** ($p = 0,0003$), ***ne sait pas si son but est atteint*** ($p = 0,0006$), ***pas professeur principal de la classe observée*** ($p = 0,0023$), ***indice matériel*** ($p = 0,0026$), ***classe de 1^{re} TAP*** ($p = 0,0026$), ***intervention : change d'activité*** ($p = 0,0037$), ***but : faire réagir les élèves*** ($p = 0,037$), ***ancienneté dans l'EA : plus de 20 ans*** ($p = 0,0044$), ***l'enseignant n'est pas satisfait*** ($p = 0,0084$), ***sentiment : déçu*** ($p = 0,0221$), ***indice : organisation spatiale*** ($p = 0,0221$), ***classe entière*** ($p = 0,0241$), ***pas d'indices auditifs*** ($p = 0,027$), ***entre 10 et 20 élèves*** ($p = 0,0303$), ***sentiment : énervé*** ($p = 0,0369$), ***l'intervention n'en valait pas la peine*** ($p = 0,0458$)

sérieuse par les élèves et de la sorte le but de son intervention est de faire réagir ces derniers et pour cela, il propose une nouvelle activité. Après son intervention, même si la perturbation a été réduite, l'enseignant considère cet événement gênant dans le sens où il a interrompu son cours ou fait émerger un problème d'un autre ordre (préparations de cours, respect...). De plus, il ne sait pas si le but initialement fixé a été atteint, et n'est pas satisfait de lui-même se demandant si son intervention était nécessaire ; il est déçu.

4.3.2. L'action est centrée sur l'obtention du calme

La classe 1 est constituée de 16 individus sur les 78 traités, ce qui représente 20,51 % de l'effectif. La classe 1 regroupe les événements dont le contexte est la classe de secondes de la filière hippique qui est composée d'une très grande majorité de filles. Les incidents ont lieu principalement en cours de français, mais aussi en cours d'économie et avec les enseignants Camille et Pascal, professeurs principaux, titulaires, âgés de plus de 50 ans et expérimentés dans l'enseignement agricole. Lors de l'incident qui consiste en prises de paroles inappropriées des élèves, l'enseignant relève immédiatement le bruit et les questions posées par les élèves. Ses deux buts sont alors de répondre aux questions des élèves, mais aussi de faire taire ces derniers. En

Enseignante : Camille ($p < 0,0001$), ***plus de trois quarts de filles*** ($p < 0,0001$), ***moins d'un quart de garçons*** ($p < 0,0001$), ***jugement pragmatique : l'enseignant doit s'adapter*** ($p < 0,0001$), ***enseignant : Pascal*** ($p < 0,0001$), ***professeur principal de la classe*** ($p < 0,0001$), ***but de l'enseignant : répondre aux questions*** ($p < 0,0001$), ***classe de 2des hippiques*** ($p = 0,0002$), ***perturbation : prise de parole inappropriée*** ($p = 0,0003$), ***cours de français*** ($p = 0,0041$), ***pas d'incidence sur le temps*** ($p = 0,0035$), ***but : faire taire les élèves*** ($p = 0,0036$), ***indice auditif : le bruit et les questions des élèves*** ($p = 0,0036$), ***cours d'économie*** ($p = 0,0052$), ***âge plus de 50 ans*** ($p = 0,0052$), ***entre 10 et 20 élèves*** ($p = 0,0065$), ***indice auditif : les questions des élèves*** ($p = 0,0123$), ***réaction de l'enseignant : demande de se calmer*** ($p = 0,0123$), ***entre 11 et 15 ans dans l'établissement*** ($p = 0,0132$), ***entre 16 et 20 ans dans l'EA*** ($p = 0,0132$), ***titulaire*** ($p = 0,0140$), ***jugement : éduquer c'est répéter*** ($p = 0,0238$), ***indice essentiel : les questions des élèves*** ($p = 0,0298$)

effet, l'enseignant pense qu'il doit avant toute chose s'adapter à l'état d'esprit dans lequel sont les élèves en arrivant dans le cours. A cela, il ajoute que la fonction d'éducateur laisse

une large part à l'action de répéter ce qui vient d'être dit. Aussi, l'enseignant demande aux élèves de se calmer. Au demeurant, il considère que cet événement n'a pas provoqué d'incidence concernant la gestion de son temps de cours.

4.3.3. L'action est centrée sur la maîtrise des bavardages des élèves

Aucune fille ($p < 0,0001$), que des garçons ($p < 0,0001$), classe de 2ds agroéquipement ($p < 0,0001$), genre de l'enseignant : masculin ($p < 0,0001$), enseignant : Axel ($p < 0,0001$), cours de biologie ($p < 0,0001$), entre 16 et 20 ans dans l'EA ($p < 0,0001$), déclencheur : les bavardages des élèves ($p < 0,0001$), âgé entre 40 et 50 ans ($p < 0,0001$), classe de 2ds PA ($p < 0,0001$), enseignant : Paul ($p < 0,0001$), enseignant : Luc ($p < 0,0001$), plus de 20 élèves ($p < 0,0001$), indice essentiel : les bavardages ($p = 0,0002$), satisfait ($p = 0,0015$), indice : l'inattention des élèves ($p = 0,0018$), pas de perturbation matérielle ($p = 0,0046$), valait la peine ($p = 0,0065$), dans l'établissement depuis moins de 10 ans ($p = 0,0111$), but : mettre les élèves au travail ($p = 0,0111$), jugement : il faut tout maîtriser ($p = 0,0165$), pas d'indices matériels ($p = 0,0165$), 3 indices pour agir ($p = 0,0166$), l'incident provoque des bavardages ($p = 0,0209$), stressé ($p = 0,0223$), retard d'élèves ($p = 0,0260$), indices concernant des informations relatives aux élèves ($p = 0,0303$)

La classe 4 représente 26,92 % des effectifs, soit 21 individus sur 78.

La classe 4 rassemble les événements se déroulant avec la classe de seconde de la filière agroéquipement exclusivement masculine, et avec la classe de seconde Production Animale, lors d'un enseignement de biologie délivré par un homme âgé d'une quarantaine d'années. Ces enseignants sont Axel, Paul et Luc, qui travaillent depuis plus de 15 ans dans l'enseignement agricole, mais depuis moins de 10 ans dans l'établissement actuel. Les bavardages des élèves sont l'élément déclencheur, avec dans une moindre mesure, l'arrivée en retard de l'un des élèves. L'enseignant s'appuie sur trois indices pour agir : sur suscité

par les échanges entre les élèves, sur le constat d'inattention de ceux-ci, et en dernier lieu, sur certaines connaissances propres à ces jeunes incitent l'enseignant à intervenir dans le but de les mettre en situation de travail au plus tôt. Il estime cela d'autant plus important que toute situation de classe, à son sens, doit être maîtrisée afin de ne pas se laisser submerger. Cependant, l'incident a engendré des bavardages dans la classe. Même stressé, il s'estime satisfait de son intervention, et pense qu'elle en valait la peine.

4.3.4. L'action s'appuie sur le respect des élèves

Cette dernière classe est constituée de 15 individus, soit 19,23 % de l'effectif.

La classe 3 présente un contexte très détaillé. Les événements de cette classe se déroulent avec une enseignante jeune, Flore ou Amélie, âgées entre 30 et 40 ans ou 20 et 30 ans, qui travaille dans l'établissement depuis moins de 10 ans. Cette enseignante a le statut de vacataire. Les événements concernent essentiellement la classe de seconde de la filière hippique, accessoirement la même filière, uniquement féminine, en première, lors des cours d'équitation, et, dans la moindre mesure, la filière zootechnie, quand celle-ci est partagée en

deux demi-groupes, et comprend alors moins de 10 élèves. L'incident, dont l'élément déclencheur repose sur les questions posées par les élèves, a généralement lieu alors que ceux-ci sont en situation de mise au travail. Pour agir, l'enseignante s'appuie alors non pas sur des indices visuels qu'elle aurait relevés, mais plutôt sur des informations qu'elle détient au sujet des élèves. Elle répond aux questions posées par ces derniers car le respect des élèves en tant que personne a une importance certaine à ses yeux. Enfin, ajoutons qu'elle reste sereine tout au long de cet événement.

EA depuis moins de 10 ans ($p<0,0001$), demi-classe ($p<0,0001$), âge entre 30 et 40 ans ($p<0,0001$), cours d'équitation ($p<0,0001$), moins de 10 élèves ($p<0,0001$), enseignante : Flore ($p<0,0001$), dans l'établissement depuis moins de 10 ans ($p<0,0001$), aucun garçon ($p<0,0001$), uniquement des filles ($p<0,0001$), enseignante Amélie ($p<0,0001$), vacataire ($p<0,0001$), âge entre 20 et 30 ans ($p<0,0001$), classe de 2^{des} hippiques ($p<0,0001$), genre féminin ($p<0,0001$), réaction de l'enseignant : répond ($p=0,0001$), jugement : respecter les élèves ($p=0,0002$), sentiment : serein ($p=0,0007$), aucun indice visuel ($p=0,0009$), informations relatives aux élèves ($p=0,0023$), cours de zootechnie ($p=0,0033$), but atteint ($p=0,0310$), élèves pas en situation de travail ($p=0,0338$), pas professeur principal de la classe ($p=0,0355$), les élèves se mettent au travail ($p=0,0418$), déclencheur : les élèves posent des questions ($p=0,0465$), classe de Ires hippiques ($0,0465$)

4.3.5. Les résultats des récits des pratiques

Le groupe des classes 1 et 2 est caractérisé par un élément commun : le fait que les enseignants lors de leur intervention s'attachent à intervenir auprès des élèves en restant centrés sur l'activité (soit en en changeant, soit en répondant aux questions des élèves). Les groupes 3 et 4 se distinguent par contre avec une action plus dirigée sur la maîtrise du bruit et de l'inattention des élèves pour la classe 4 et sur un aspect beaucoup plus global pour la classe 3. De plus, cette classification laisse entrevoir trois composantes essentielles des pratiques enseignantes dans le cas d'une perturbation liée à un incident disciplinaire : le cadre, les caractéristiques de l'enseignant et ses réactions. Somme toute, la variable « l'action de l'enseignant » est mise en exergue.

4.4. Résultats concernant les pratiques DIP selon les récits des pratiques

Ces deux types de descriptions apportent dans ce cas des récits des pratiques des informations différentes. Si la première met essentiellement en exergue la réponse interne de l'enseignant, la seconde met en lumière l'action effective de celui-ci. Non contradictoires, mais complémentaires, nous pouvons tenter de synthétiser les deux résultats.

Ce schéma présente seulement les éléments discriminants issus de l'analyse des récits des pratiques : les caractéristiques des enseignants et de la séance observée, les actions de l'enseignant repérées dans la classification, la réponse interne issue de l'analyse thématique et la situation finale identique avec arrêt de la perturbation. Dans la représentation ci-dessous, nous avons coloré en vert la variable discriminante issue de la classification.

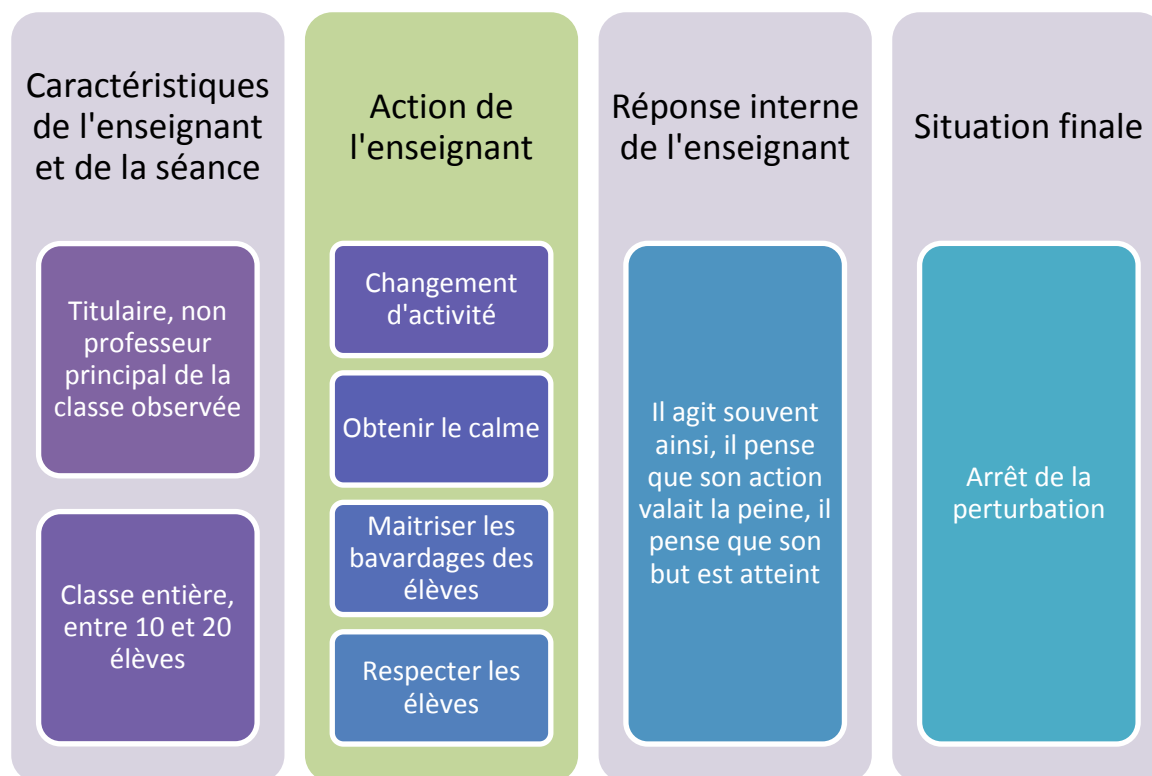


Schéma 38 : Schématisation des éléments saillants des pratiques DIP issues des récits des pratiques

5. Synthèse de la description des pratiques DIP

Les trois descriptions à partir des occurrences ainsi que les trois classifications précédentes permettent de schématiser, depuis le modèle proposé en début de chapitre, les caractéristiques mises en avant par chacune de ces descriptions. En rouge, nous avons désigné les variables discriminantes pour chacun des schémas narratifs ainsi que leurs modalités.

Le récit de l'observateur, correspondant au schéma narratif quinaire est représenté par la flèche horizontale ; dans ce schéma la variable « nature de la perturbation » est discriminante. Le récit de l'enseignant, correspondant au schéma narratif actanciel, est représenté par trois flèches verticales ; deux variables s'en détachent : le nombre et la nature des indices relevés ainsi que le but de l'enseignant. Enfin, le récit des pratiques, correspondant au schéma narratif psychologique, est représenté par le cadre et la réponse interne de l'enseignant dans la bulle attenante aux caractéristiques de ce dernier. De plus, de par sa nature englobant l'événement, il est également symbolisé par la flèche horizontale du schéma quinaire. La variable discriminante est dans ce cas l'action de l'enseignant.

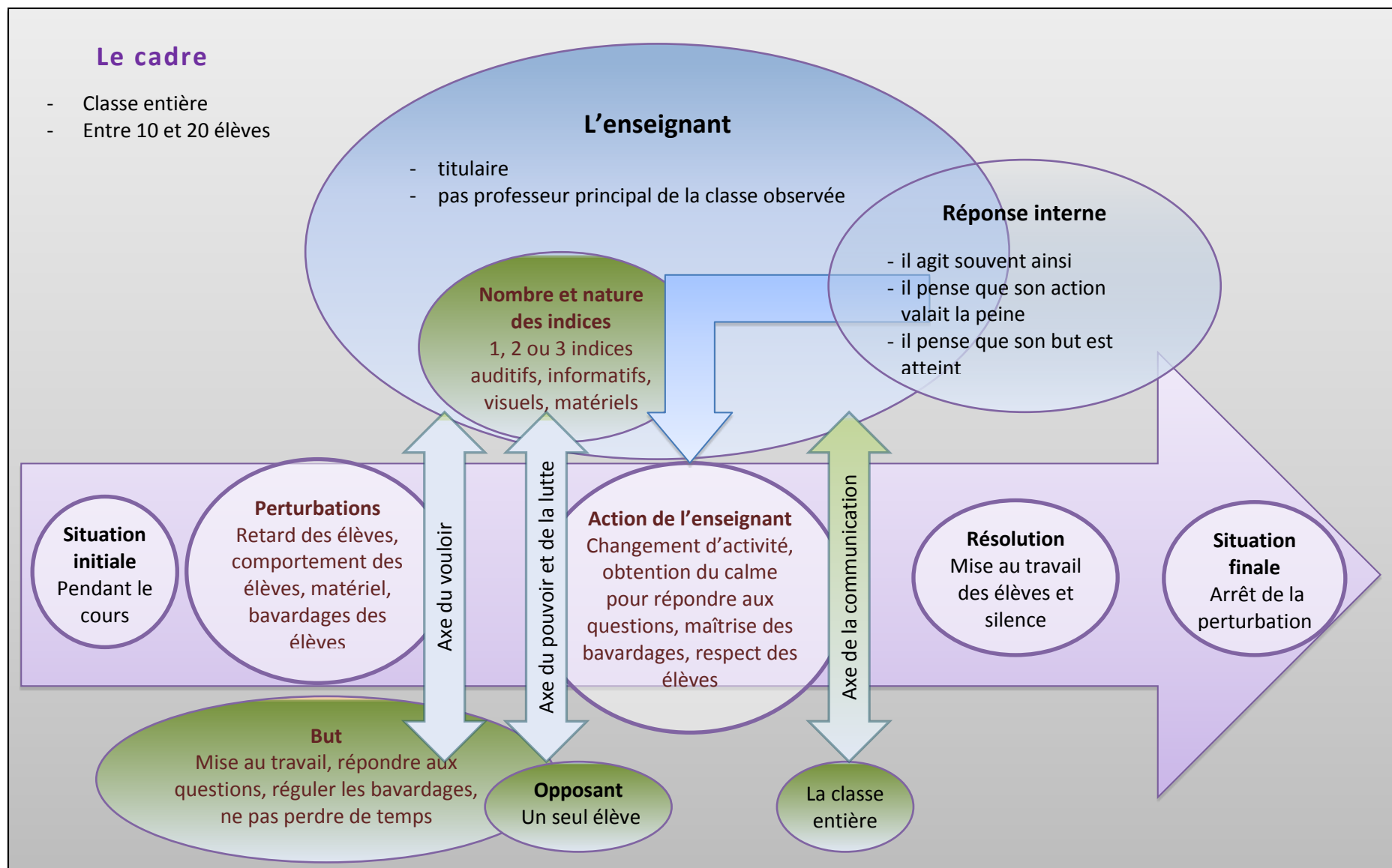


Schéma 39 : Description des pratiques DIP

Cette construction laisse percevoir que nombre d'éléments apparaissent comme **stables** dans l'ensemble des récits et donc des pratiques DIP :

- le cadre de l'incident
- les caractéristiques de l'enseignant
- la situation initiale
- la communication entre l'enseignant et l'ensemble de la classe
- la résolution et la situation finale.

Les éléments saillants et donc discriminants dans les pratiques se regroupent autour de la perturbation et de la réponse interne et externe de l'enseignant, dans laquelle nous englobons les buts et la prise d'indices.

De plus, les résultats précédents nous apportent également les informations suivantes :

- La classification des récits de l'observateur met en avant la variable « **l'élément déclencheur** » qui comprend l'origine de cet élément (matérielle, venant de l'enseignant, des élèves,...)
- La classification des récits de l'enseignant permet de mettre en valeur une autre variable : « **indice relevé par l'enseignant pour agir** ». Deux informations à prendre en compte : à la fois le nombre d'indices différents que l'enseignant relève dans le but d'agir et la nature de ces indices (auditifs, visuels,...), cela correspond à la logique d'anticipation et de prévention.
- La classification des récits des pratiques distingue la variable « **action de l'enseignant** ».

A partir de ces résultats, nous pouvons compléter la caractérisation des pratiques DIP présentée dans la première partie.

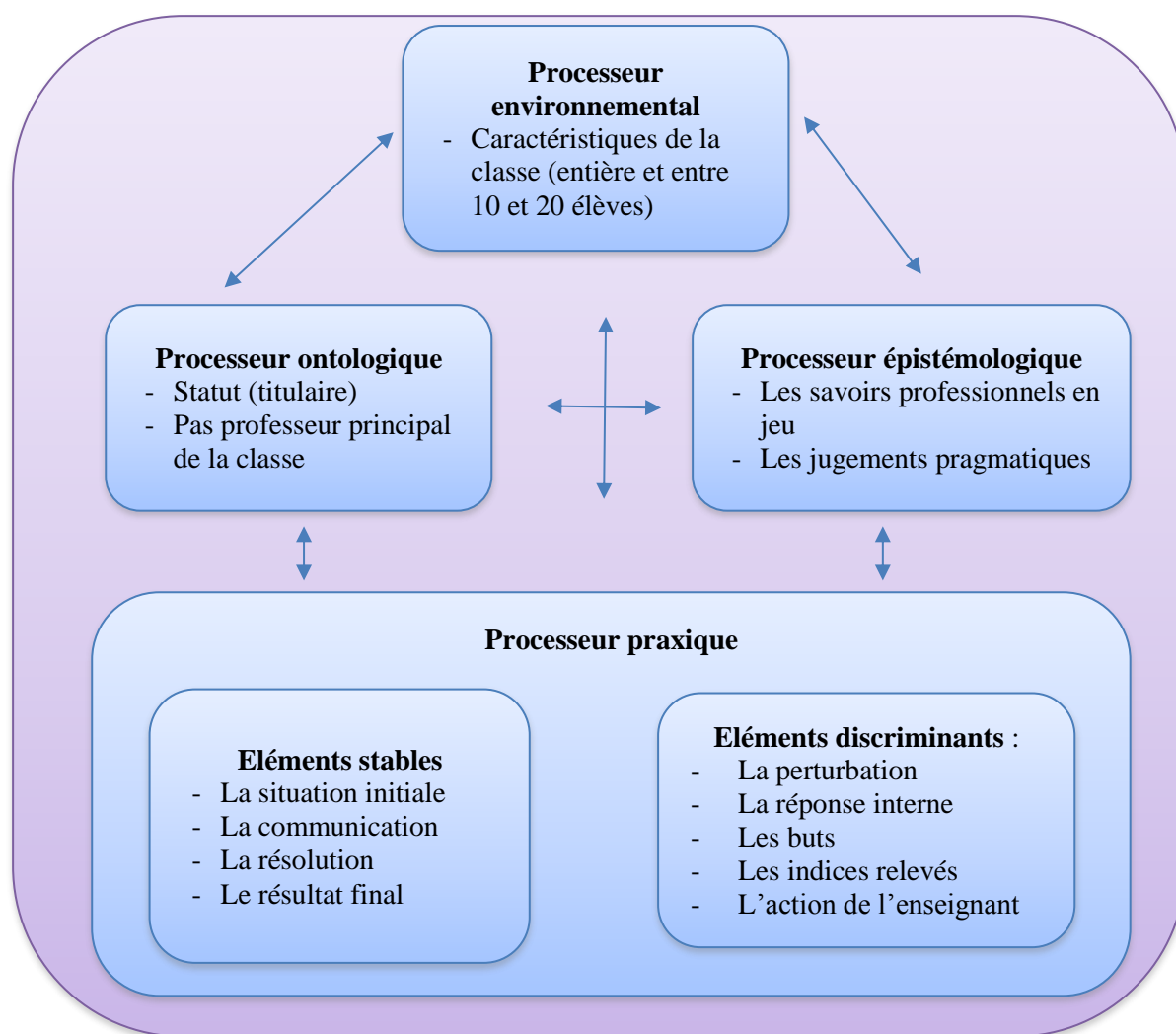


Schéma 40 : Caractérisation des pratiques DIP

Ces exercices de schématisation présentent plusieurs apports intéressants :

- ils attestent de l'importance de croiser plusieurs lectures des pratiques (intrinsèque et extrinsèque)
- ils prouvent un des intérêts de la méthodologie utilisée, en mettant en lumière les particularités de ces lectures
- ils renforcent la proposition de multidimensionnalité des pratiques d'enseignement qui ne se réduisent pas aux actes observables, ni aux actions, ni même à la personnalité de l'enseignant.

De plus, il apparaît que dans le contexte ou processeur environnemental, le lien avec le collectif de l'établissement n'apparaît pas directement au cours de leurs pratiques DIP, les enseignants se réfèrent a priori majoritairement au seul contexte de la classe.

A présent, et dans le but de poursuivre la description ainsi que la compréhension de ces pratiques d'enseignement, nous nous proposons de chercher à les caractériser. Dans cette perspective, nous procédons aux analyses, comparaisons et croisements dans le chapitre qui suit.

Chapitre 12

L'articulation entre l'individuel et le collectif

A la suite du chapitre présentant les pratiques de dénouement d'incidents pédagogiques, nous poursuivons avec l'analyse. Ce chapitre se découpe en deux parties distinctes qui traitent chacune de l'analyse et de la comparaison des résultats, mais avec des angles d'attaque différents. La première partie s'attache à l'appartenance des enseignants aux différents groupes de travail et la seconde aux différentes périodes de l'élaboration du projet. Chacune des parties est découpée de façon à présenter les différentes analyses que nous avons menées et se conclut par une synthèse. La première partie de ce chapitre expose nos démarches successives.

1. Le croisement de plusieurs approches

Pour chacune de ces deux parties, nous avons procédé de la même façon et déclinons deux types d'approches décrits ci-dessous.

Dans les deux parties qui leur succèdent, nous rappelons les résultats obtenus pour l'analyse collective des pratiques d'élaboration du projet, et présentons ensuite ceux de l'analyse thématique à partir des récits suivis des croisements statistiques. Toutefois, pour la première partie concernant l'analyse par l'entrée « groupes de travail », nous joignons une analyse du discours des récits.

Nous pensons que l'ensemble de ces éclairages permet de porter un regard plus global et plus complet que ne l'aurait permis un seul d'entre eux et par là même de mieux préciser les pratiques DIP⁷⁹.

1.1. L'analyse des pratiques collectives d'élaboration du projet

Dans les deux parties qui suivent nous rappelons les résultats obtenus pour l'analyse collective des pratiques d'élaboration du projet, à partir de l'analyse stratégique (Crozier et Friedberg, 1977) et présentés dans le chapitre 9. Dans ce dernier, nous avons mis en évidence deux systèmes successifs d'action concrets spécifiques limités dans le temps et l'espace, aux

⁷⁹ Dénouement des Incidents Pédagogiques

deux phases d'élaboration du projet « vie scolaire » et avons analysé les pouvoirs des acteurs engagés (en fonction de la maîtrise des zones d'incertitudes). Il existe de la sorte, chez les acteurs, des variations, dans le temps, de maîtrise des zones d'incertitudes pertinentes au regard du projet. Pour rappel, le groupe de travail 1 correspond à la première phase d'élaboration du projet (ou temps1) et le groupe de travail 2 correspond à la seconde phase d'élaboration du projet. Quant au comité de pilotage, il est présent lors des deux phases.

1.2. L'analyse des pratiques individuelles d'enseignement

Concernant l'analyse des pratiques DIP, nous avons procédé à trois types d'analyses rappelés ici.

1.2.1. Une analyse thématique des récits

En nous appuyant sur la même démarche que dans le chapitre précédent, nous avons dans un premier temps établi une analyse thématique des récits fondée sur le calcul des occurrences des éléments apparaissant dans les trois types de récits.

Pour cela, nous avons mentionné au sein de chaque étape de chaque schéma narratif, l'ensemble des faits correspondant dans l'ensemble des récits associés, en tentant de les regrouper quand cela était possible sous une dénomination commune. Nous avons ensuite effectué des calculs de pourcentages en tenant compte du nombre d'occurrences de ces faits dans chacune des étapes des récits.

Enfin, en nous appuyant sur notre questionnement de départ qui cherche à savoir s'il existe d'une part, des différences entre les pratiques DIP des enseignants appartenant aux différents groupes de travail, et d'autre part, s'il existe une différence entre les deux phases d'élaboration du projet, nous avons constitué plusieurs types d'analyse. Les premières regroupent pour chacune d'elles les enseignants des mêmes groupes de travail, les secondes, regroupent, elles, les périodes.

Ci-dessous un exemple de tableau pour le comité de pilotage et le schéma narratif actanciel, l'ensemble des tableaux se trouve dans les annexes. Nous avons mentionné entre parenthèses le numéro de la période et de l'événement (ex : (1-2) signifie période 1, 2^e événement dans la séance).

	Mado	Camille	Colette	Pourcentages
L'axe de la quête				
But épistémique	<ul style="list-style-type: none"> - mettre les élèves au travail (1-1) - faire réagir l'élève (2-1) 	<ul style="list-style-type: none"> - mettre les élèves au travail (1-1), (2-1), (2-3), (3-3) - répondre aux questions des élèves (3-1), (3-2) 	<ul style="list-style-type: none"> - mettre les élèves au travail (2-1), (3-1), (3-3) - faire réagir l'élève (2-2), (2-3) 	<ul style="list-style-type: none"> - mettre les élèves au travail : 29,63 % - faire réagir les élèves : 11,11 % - répondre aux questions des élèves : 7,41 % - agir sur l'ambiance : 7,41 % - faire taire les élèves : 7,41 %
But contextuel	<ul style="list-style-type: none"> - agir sur l'ambiance du cours (2-2), (3-3) - motiver les élèves (2-3) 	<ul style="list-style-type: none"> - faire se taire les élèves (1-2), (1-3) 	<ul style="list-style-type: none"> - appliquer les règles (1-1), de sécurité (1-2), (1-3), de classe (3-2) 	<ul style="list-style-type: none"> - appliquer les règles : 14,81 % - ne pas faire perdre de temps aux élèves : 11,11 % - clore la séance : 7,41 % - faire passer un message : 7,41 %
But structurel	<ul style="list-style-type: none"> - ne pas faire perdre de temps aux élèves (1-2), (3-1), (3-2) - clore la séance (1-3) 	<ul style="list-style-type: none"> - faire passer un message (2-2) 		
L'axe de la communication				
Les personnes qui interviennent dans l'échange	<ul style="list-style-type: none"> - pas d'échanges (1-1), (1-2), (1-3), (2-2) - enseignant et un seul élève (2-1) - enseignant et un groupe d'élèves (3-3) - enseignant et la classe (2-3), (3-1), (3-2) 	<ul style="list-style-type: none"> - enseignant et un seul élève (2-2) - enseignant et un groupe d'élèves (1-2), (2-3), (3-3) - enseignant et la classe (1-1), (1-3), (2-1), (3-1), (3-2) 	<ul style="list-style-type: none"> - pas d'échanges (3-1) - enseignant et un seul élève (2-1), (2-2) - enseignant et un groupe d'élèves (3-2), (3-3) - enseignant et classe (1-1), (1-2), (1-3), (2-3) 	<ul style="list-style-type: none"> - pas d'échanges : 18,53 % - avec un seul élève : 14,81 % - avec un groupe d'élèves : 22,22 % - avec la classe : 44,44 %
L'axe de la lutte				
Lutte de l'enseignant	<ul style="list-style-type: none"> - le comportement des élèves (1-1), (3-2) - les caractéristiques des élèves (souvent absent) (2-1) - l'enseignant (1-2), (2-3), (3-1) (3-3) - le temps (1-3) - le matériel (2-2) 	<ul style="list-style-type: none"> - le comportement des élèves (1-1), (1-2), (1-3), (2-1), (3-1) - les caractéristiques des élèves (registres de langue) (2-2), (réticences à écrire) (3-2), (3-3) - le matériel (météo) (2-3) 	<ul style="list-style-type: none"> - le comportement des élèves (1-1), (2-2), (3-1) - les caractéristiques des élèves (hétérogènes) (1-2), (1-3), (2-1), (3-3) - l'enseignant (2-3) - le matériel (3-2) 	<ul style="list-style-type: none"> - le comportement des élèves : 18,52 % - les caractéristiques des élèves : 14,81 % - l'enseignant : 9,26 % - le temps : 1,85 % - le matériel : 5,56 % - un élève : 24,07 % - un groupe d'élèves : 18,52 % - le matériel comme auteur du trouble : 7,41 %
Auteur du trouble	<ul style="list-style-type: none"> - un élève (1-1), (1-2), (2-1), (2-3), (3-2) - un groupe d'élèves (3-1) (3-3) 	<ul style="list-style-type: none"> - un élève (2-2), (3-2), (3-3) - un groupe d'élèves (1-1), (1-2), (1-3), (3-1) - matériel (2-1) 	<ul style="list-style-type: none"> - un élève (1-1), (2-1), (2-2), (2-3), (3-2) - un groupe d'élèves (1-2), (1-3), (3-1), (3-3) 	

	- le matériel (sonnerie) (1-3), (vidéo) (2-2)	(2-3)		
L'axe du pouvoir				
Indices auditifs/ comportements	- les bavardages des élèves (3-1)	- les bavardages et le bruit (1-1), (1-2), (2-3), (3-1) - les interrogations des élèves envers l'enseignant (3-2), (3-3)	- bruits, bavardages (2-3), (3-2)	- les bavardages : 25,93 % - les questions des élèves : 7,41 % - la disposition spatiale : 11,11 % - l'inattention des élèves : 18,52 % - le regard : 7,41 % - le retard : 3,70 % - la sonnerie : 3,70 % - le cahier d'appel : 3,70 % - les informations : 3,70 % - l'absence : 3,70 % - la sécurité : 7,41 %
Indices visuels	- la disposition spatiale (1-1) - l'inattention des élèves (3-2), (3-3) - le regard de l'élève (1-2) (2-3)	- l'inattention (1-3), (2-2)	- la disposition spatiale (3-1), (3-3) - l'inattention (2-1) - le retard (2-2)	
Indices matériels	- la sonnerie (1-3), le vidéoprojecteur (2-2)	- le cahier appel (2-1)		
Indices contextuels	- les informations sur l'élève (2-1),		- la sécurité (1-2), (1-3) - l'absence (1-1)	

Tableau 36 : Les étapes du schéma narratif actanciel pour les enseignants du comité de pilotage

De la sorte, nous présentons dans les parties suivantes, les analyses des récits regroupées à la fois en type de schéma narratif, mais aussi en fonction de l'appartenance des enseignants aux différents groupes de travail ainsi qu'en fonction des 2 phases d'élaboration du projet. Pour chacun des 3 schémas narratifs nous obtenons donc un tableau qui synthétise les quatre groupes de travail (comité de pilotage, groupe de travail 1, groupe de travail 2 et enseignants n'appartenant à aucun des groupes). Ces tableaux indiquent les éléments saillants pour chacune des phases des trois types de schéma narratif et donc pour chacun des types de récit.

1.2.2. Une analyse statistique à partir du test d'indépendance du Chi²

Nous avons effectué le test d'indépendance du Chi-2 nous permettant de vérifier s'il existait une corrélation entre certaines variables. Pour ce faire, nous avons défini au préalable des variables explicatives de croisement qui correspondent, au regard de notre problématique, à la dimension collective se rapportant à la participation à l'élaboration du projet.

Groupe de variables	Variables	Modalités	Code
Informations relatives au projet « vie scolaire » (5 variables)	Phase du projet « vie scolaire » 3 modalités ⁸⁰	– Phase1 – Phase2 – Phase3	– temps_1 – temps_2
	Appartenance au comité de pilotage	– oui – non	– cp_oui – cp_non
	Appartenance au groupe de travail 1	– oui – non	– gw1_oui – gw1_non
	Appartenance au groupe de travail2	– oui – non	– gw2_oui – gw2_non
	Appartenance à aucun des 3 groupes de travail	– oui – non	– rien_oui – rien_non

Tableau 37 : Variables et modalités explicatives

Avec des variables discriminantes mises en évidence dans l'analyse précédente (chapitre 11), et les variables explicatives de croisement ci-dessus, nous avons procédé à des tests du Chi2 afin de déterminer si deux variables observées sur notre échantillon sont indépendantes ou non. Ce test s'effectue sur la base d'une table de contingence⁸¹. La méthode consiste à comparer les effectifs réels des croisements des modalités des deux variables avec les effectifs théoriques qu'on devrait obtenir dans le cas d'indépendance de ces deux variables.

A partir du test du Chi2, nous avons aussi eu recours au tableau de contributions *a posteriori* des cellules, lorsque le test du Chi2 montrait une différence significative, pour quantifier la contribution de chaque cellule du tableau de contingence. Ce tableau permet, par simple lecture, de savoir quelles sont les modalités d'une variable qui participent le plus à créer la différence entre deux ou plusieurs distributions comparées. Pour un seuil de probabilité de 5 %, les cellules ayant une valeur absolue supérieure à 1,96 participent à la différence, en notant que plus la valeur absolue est grande, plus cette cellule participe à la différence (Howell, Bestgen, Yzerbyt et Rogier, 2008).

1.2.3. Une analyse multidimensionnelle des récits des pratiques

Les récits des pratiques ont fait l'objet d'une analyse lexicométrique qui se centre sur les cooccurrences des mots relevés au sein du corpus. Cette étude des processus d'énonciation a pour but d'enrichir les analyses précédentes ainsi que d'augmenter l'objectivité du regard du chercheur porté sur les récits des pratiques.

Le recours à cette analyse permet de faciliter la recherche de marqueurs de l'énonciation. Pour l'effectuer, nous avons utilisé le logiciel IRAMUTEQ⁸² qui lemmatise les formes en réduisant les mots à leurs racines et les verbes à l'infinitif. En ne raisonnant pas sur le plan sémantique,

⁸⁰ Les phases 1 et 2 sont regroupées dans le temps 1 pour correspondre à l'analyse des pratiques collectives, la phase 3 correspond au temps 2.

⁸¹ L'ensemble des tables de contingence et des résultats détaillés se trouvent dans les annexes

⁸² IRAMUTEQ est un logiciel libre écrit par Ratinaud (2009). Cet acronyme signifie « Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de TExtes et de Questionnaires », il est l'implémentation de la méthode Alceste dans un logiciel libre.

le logiciel considère les mots comme des formes graphiques, avec des catégories fonctionnelles (verbes, adjectifs...) entre lesquels il existe des relations de cooccurrences. Il distingue également les « mots outils », comme les conjonctions, les déterminants... mais les classes sont construites uniquement sur les formes pleines, ces mots outils étant trop présents dans les corpus. Toutefois, le logiciel analyse aussi les mondes lexicaux (adjectifs, adverbes...) et note les corrélations avec les mots outils (Reinert, 1990).

Dans notre recherche, nous procédons à cette démarche inductive et exploratoire dans le but d'établir la possibilité que les récits puissent être regroupés selon des classes de discours pertinentes au regard de notre problématique.

2. Comparaison des pratiques DIP au regard des groupes de travail

2.1. Résultats des pratiques collectives d'élaboration du projet

La comparaison des pouvoirs d'agir des deux groupes de travail (groupe de travail 1 et groupe de travail 2) démontre une baisse du pouvoir des groupes de travail entre le temps 1 et le temps 2 de l'élaboration du projet « vie scolaire ». Nous avons en effet constaté que si le groupe de travail 1 maîtrisait la totalité des zones d'incertitudes, le groupe de travail 2 n'en maîtrisait que trois sur quatre, la zone « utilisation des règles organisationnelles » faisant défaut. En outre, si dans la première période plusieurs acteurs se partageaient le pouvoir, seuls trois acteurs maîtrisent ces trois zones dans le groupe de travail 2 : l'enseignante Mado, le personnel du service SAP et la doctorante, soit une seule enseignante.

Par contre, le comité de pilotage maintient un certain pouvoir entre les deux périodes, toujours centralisé autour de la seule personne du proviseur adjoint.

2.2. L'analyse thématique des récits par schémas narratifs

Pour chacun des trois schémas narratifs, nous présentons un tableau qui synthétise les quatre groupes de travail (comité de pilotage, groupe de travail 1, groupe de travail 2 et enseignants n'appartenant à aucun des groupes). Ils indiquent les éléments saillants pour chacune des phases des types de schéma et donc pour chacun des types de récit. Dans l'ensemble des tableaux ci-dessous, les pourcentages se lisent en colonne.

2.2.1. Le récit de l'observateur

Ci-dessous le tableau récapitulatif des éléments saillants relevés dans les récits de l'observateur pour l'ensemble des enseignants répartis selon leur appartenance aux groupes de travail et selon les étapes du schéma narratif quinaire. Nous avons relevé uniquement les pourcentages supérieurs à 10 %.

Etapes	Eléments	Comité de pilotage	Groupe de travail 1	Groupe de travail 2	Aucun groupe de travail
Situation initiale	Moins d'un quart de filles			12,5 %	
	Jusqu'à 20 élèves	10,65 %	11,11 %		10,23 %
	Cours magistral	10,65 %	12,5 %	10,65 %	
Perturbation	Pendant le cours	27,78 %	35,19 %	27,78 %	
	Début du cours				25,76 %
	Prise de parole à mauvais escient	12,96 %	16,67 %		
	Bavardages et bruit des élèves			12,96 %	
Action de l'enseignant	Demande aux élèves de se calmer	18,52 %	25,93 %		
	Répond, répète		22,22 %		39,39 %
	Déplace	18,52 %		33,33%	
Résolution	Silence		37,04%		
	Mise au travail des élèves	55,56%	33,33%	44,44%	36,36%
Etat final	Arrêt de la perturbation	52,26 %	70,38 %	59,25%	63,64%

Tableau 38 : Tableau comparatif des pourcentages d'occurrences pour les différentes phases du schéma narratif quinaire entre les groupes de travail

Nous procédons en deux temps pour la lecture des résultats du tableau : dans un premier temps, nous comparons l'ensemble des résultats pour les groupes de travail et ceux pour les enseignants n'appartenant à aucun des groupes et dans un deuxième temps, nous comparons les résultats des enseignants des groupes de travail entre eux.

Pour la phase de la situation initiale, nous observons que le critère majoritaire des groupes de travail est le type de cours dispensé, soit magistral pour les enseignants des groupes de travail et Travaux Pratiques pour les autres enseignants. Cet écart est dû aux enseignements d'équitation en TP, enseignements au cours desquels l'enseignante travaille avec un demi-groupe classe. Si pour les enseignants des groupes de travail la perturbation a généralement lieu lors du cours, pour les autres enseignants, elle se manifestera davantage en début de cours. De plus, nous relevons le fait qu'aucune nature de la perturbation n'est saillante pour le dernier groupe de travail, ce qui indique qu'elles sont de nature très variées. Quant à l'action de l'enseignant, elle ne se singularise aussi pour les enseignants n'appartenant à aucun des groupes de travail, présentant dans ce qu'une seule action dominante : « l'enseignant répond ou répète » comme les enseignants du groupe de travail 2. Les enseignants du comité de pilotage et de groupe de travail 1 ont tendance à varier leurs actions et à déplacer majoritairement les élèves. Aucune différence notable n'est constatée ni pour la phase de résolution ni pour l'état final.

En ce qui concerne la comparaison des groupes de travail entre eux, nous constatons que pour l'étape de la situation initiale, les trois critères varient : le nombre de filles dans la classe, le nombre d'élèves et le type de cours (Cours magistral ou TP). Le nombre d'élèves filles dans les classes est différent selon les groupes de travail avec un effectif très faible pour les classes

des enseignants du groupe de travail 2. Cet écart est dû aux filières d'appartenance des élèves, les filles étant complètement absentes de la filière agroéquipement, filière exclusivement masculine or deux enseignants de ce groupe ont été observés avec une classe de cette filière. En ce qui concerne la perturbation, les enseignants du groupe de travail 2 se distinguent de ceux du comité de pilotage et du groupe de travail 1 en affichant un résultat pour les bavardages alors que les deux autres groupes indiquent que les élèves prennent majoritairement la parole à mauvais escient. Quant à ce qui a trait à l'action de l'enseignant, les deux premiers groupes indiquent deux actions (dont une commune au groupe 2, qui est de demander aux élèves de se calmer) et le troisième groupe une seule domine : l'enseignant déplace l'élève. Enfin, la résolution est relativement identique pour tous les groupes, avec toutefois une différence pour le groupe 1 qui en plus de la mise au travail des élèves indique que la classe est silencieuse. L'arrêt de la perturbation, qui correspond à l'état final est également identique pour l'ensemble des groupes, même si le pourcentage est plus élevé pour le groupe 1.

Ces observations mènent à deux constats :

Le premier est que les différences essentielles dans les récits de l'observateur entre les pratiques des enseignants appartenant aux groupes de travail et des enseignants n'appartenant pas aux groupes de travail se repèrent lors des trois phases suivantes :

- lors de la situation initiale dans la composition de la classe
- lors de la perturbation dans sa nature et au moment de cette dernière
- lors de la phase d'action de l'enseignant face à l'incident dans le nombre et la nature de l'action.

Les phases de résolution et l'état final sont identiques entre tous les enseignants.

Le second constat réside dans le fait qu'il en est de même pour les différences intergroupes dans le sens où les deux dernières phases du schéma narratif sont identiques pour l'ensemble des enseignants des groupes de travail, avec une nuance à apporter toutefois pour le groupe de travail 1 qui obtient aussi le silence lors de la résolution de l'incident. A l'identique des résultats précédents, les variations sont donc repérables lors des trois premières phases avec une nuance pour le type de cours dispensé et le moment de la perturbation, identiques pour l'ensemble des groupes de travail.

Ainsi, pour l'ensemble des enseignants observés, il est possible de constater des variations dans les pratiques DIP lors des trois premières phases du schéma narratif quinaire. Quant aux enseignants n'appartenant à aucun des groupes de travail, des variations apparaissent clairement sur au moins deux points, à savoir : le type de cours dispensé (TP) et le moment de la perturbation au début du cours.

2.2.2. Le récit de l'enseignant

Nous avons procédé de la même façon pour le récit de l'enseignant, à partir du schéma narratif actanciel en ne relevant que les pourcentages supérieurs à 10%.

Etapes	Faits	Comité de pilotage	Groupe de travail 1	Groupe de travail 2	Aucun groupe de travail
Sphère de la quête	Mettre les élèves en situation de travail	29,63%	51,85%	48,15%	33,33%
Sphère de la communication	L'enseignant et la classe entière	44,44 %	37,04%	37,04%	39,39%
	Un groupe d'élèves				39,39%
Sphère de la lutte	Un élève est à l'origine du trouble	24,07%	33,33%	27,78%	21,21%
	Le comportement des élèves	18,52 %	31,48%	22,22%	28,79%
Sphère du pouvoir (indices)	Des bruits parasites et des bavardages	25,93 %	37,04%	25,93%	
	Des questions d'élèves		37,04%		30,30%

Tableau 39 : Tableau comparatif des pourcentages d'occurrences pour les différentes phases du schéma narratif actanciel entre les groupes de travail

Dans un premier temps, il apparaît que la quête est identique pour l'ensemble des enseignants, quels que soient les groupes de travail, tout comme la communication avec la classe entière et la sphère de la lutte.

Dans un second temps, si nous nous attachons à la comparaison entre les enseignants des groupes de travail et les autres enseignants, nous relevons une différence sur l'axe de la communication. Ces derniers s'adressent en proportion égale à la classe entière et à un groupe d'élèves. La sphère du pouvoir se caractérise par l'élément commun des bavardages pour les trois premiers groupes de travail alors que les enseignants sans groupe de travail relèvent eux comme indice les questions des élèves.

En comparant les enseignants des groupes de travail, nous notons un écart important dans la quête entre le comité de pilotage et le groupe de travail 1. Cela indiquerait que les enseignants du premier groupe visent des buts plus diversifiés que les enseignants des autres groupes lors de l'incident. Par ailleurs, nous relevons une nuance dans la sphère du pouvoir pour le groupe de travail 1, lesquels relèvent en parts égales deux indices pour agir : les questions des élèves et les bavardages de ces derniers.

Ce tableau permet de mettre en évidence que les différences des pratiques DIP pour les enseignants appartenant à des groupes de travail et ceux sans groupe de travail sont repérables au niveau de deux sphères : celle de la communication entre les personnes intervenant dans les échanges et celle du pouvoir avec les prises d'indices différentes et/ou différenciées.

2.2.3. Le récit des pratiques

Tout comme pour les schémas narratifs précédents, nous avons opéré de manière identique en mentionnant les différents groupes de travail et en nous appuyant sur le schéma narratif psychologique. Par contre, dans ce cas, les éléments relevés sont beaucoup plus nombreux

que pour les deux schémas narratifs précédents, nous avons donc relevé les pourcentages supérieurs à 5%. Les pourcentages se lisent en colonne.

Etapas		Eléments	Comité de pilotage	Groupe de travail 1	Groupe de travail 2	Aucun groupe de travail
Cadre	Caractéristiques de l'enseignant	Titulaire	7,69%	7,69%	7,69%	
		Plus de 10 ans dans l'établissement	7,69%	7,69%	7,69%	
		Plus de 15 ans dans l'enseignement agricole	5,13%	7,69%	5,13%	
		Plus de 40 ans	5,13%	7,69%	5,13%	
		Pas professeur principal de la classe observée		7,69%	5,13%	
		Professeur Principal de la classe observée	5,13%			
		Féminin	7,69%			
	Elèves	Jusqu'à 20 élèves	6,55%	6,84%	5,70%	6,29%
		Moins d'un quart de filles	5,13%	5,98%	7,69%	
		Plus d'un quart de filles				7,07%
	Séance	Cours magistraux	6,55%	7,69%	6,55%	5,60%
		Français	5,13%			
Episode	Réponse affective	Pense que son action valait la peine	5,72%	7,44%	6,73%	8,26%
		Pense que son but est atteint		5,72%	5,72%	7,44%
		Satisfait de son action		5,05%		
		Agit souvent ainsi	7,41%	8,42%	8,08%	6,89%
		Serein		5,05%		
	Etat final	Arrêt de la perturbation	5,39%	6,40%	5,39%	6,06%

Tableau 40 : Tableau comparatif des pourcentages d'occurrences pour les deux phases du schéma narratif psychologique

A la lecture de ce tableau, nous constatons une différence importante entre les groupes de travail et la dernière colonne des enseignants qui n'appartiennent à aucun des groupes. Cette différence apparaît principalement au niveau du cadre et plus spécifiquement concernant les caractéristiques de l'enseignant. En effet, ces derniers n'appartenant à aucun des groupes ne sont pas majoritairement titulaires, leur ancienneté dans l'établissement et dans l'enseignement agricoles est très diverse (de 2 à 14 ans), tout comme l'est leur âge (de 22 à 55 ans). Ces enseignants présentent de la sorte des caractéristiques variées contrairement à celles des autres groupes pour lesquels l'ancienneté dans l'établissement et dans l'enseignement agricole ainsi que l'âge sont eux, relativement homogènes. A cela s'ajoute la composition des classes, tel, en particulier, le nombre de filles et de garçons : des classes plutôt féminines pour le dernier groupe d'enseignants contrairement aux trois autres groupes. Cette particularité

s'explique, comme pour le récit de l'observateur, par l'appartenance à des filières spéciales d'enseignement, telle la filière hippique. Enfin, nous constatons un changement entre le récit de l'observateur et le récit psychologique concernant le type de cours, ici, les cours magistraux dominant, les différences étant nivelées par un nombre de données plus élevé.

La comparaison intergroupe permet de noter que les enseignants du comité de pilotage sont tous trois les professeurs principaux de la classe observée ce qui pourrait laisser supposer que ces personnes entretiennent des rapports différents et privilégiés avec leurs élèves. Nous ajoutons également qu'ils sont de genre féminin, il s'agit en effet du seul groupe composé exclusivement d'enseignantes. En ce qui concerne l'épisode, si l'ensemble des enseignants considère que leur action en valait la peine et qu'ils agissent souvent de la sorte, les enseignants du comité de pilotage sont eux les seuls à estimer que leur but n'est pas atteint. Seuls les enseignants du groupe de travail 1 se montrent sereins et satisfaits de l'action qu'ils ont menée. Enfin, pour l'ensemble des groupes, l'épisode s'achève majoritairement par un arrêt de la perturbation.

Ce tableau permet de mettre en lumière des différences au niveau du cadre entre les enseignants des groupes de travail et ceux n'appartenant à aucun des groupes, du point de vue des caractéristiques des enseignants et de la composition de la classe. Toutefois, aucune différence n'est saillante en ce qui concerne l'épisode en lui-même.

2.3. L'analyse thématique des récits pour la comparaison du pouvoir d'agir des enseignants

Parce que notre recherche s'attache à savoir s'il existe des différences entre les pratiques DIP selon l'appartenance des enseignants aux groupes de travail, parce que l'un de nos axes de travail de départ avançait que ces différences existent et sont repérables au niveau du pouvoir d'agir de l'enseignant, nous nous attachons maintenant à cerner plus spécifiquement les indicateurs suivants :

- le but recherché par l'enseignant lors de son action suite à l'incident
- les jugements pragmatiques émis par l'enseignant
- les indices relevés par l'enseignant afin d'agir
- l'action de l'enseignant

au sein de chacun des groupes.

2.3.1. Comparaison des indicateurs du pouvoir d'agir

Dans le tableau ci-dessous, nous comparons ces trois aspects auprès des différents groupes de travail.

Catégories	Eléments	Comité de pilotage	Groupe de travail 1	Groupe de travail 2	Aucun groupe de travail
But de l'enseignant	Mettre les élèves en situation de travail	29,63%	51,85%	48,15%	33,33%
Jugement pragmatique	Enseigner, c'est éduquer	14,81%		11,11%	
	Enseigner, c'est s'adapter aux élèves	18,52%		11,11%	
	Enseigner, c'est répéter	18,52%			
	Il faut tout maîtriser		22,22%		21,21%
	L'ESC est peu considérée par les élèves		22,22%		
	Respecter les élèves				21,21%
	Se méfier de l'influence des élèves leaders			11,11%	
	Adopter les mêmes règles pour tous les élèves			11,11%	
Indices relevés	Bruits parasites et bavardages	25,93 %	37,04%	25,93%	
	Questions des élèves		37,04%		30,30%
Action de l'enseignant	Demande aux élèves de se calmer	18,52 %	25,93 %		
	Répond, répète		22,22 %		39,39 %
	Déplace	18,52 %		33,33%	

Tableau 41 : Tableau comparatif des pourcentages d'occurrences pour les éléments du pouvoir d'agir entre les groupes de travail

Les buts, les indices et l'action de l'enseignant ont déjà été présentés dans un tableau précédent et nous avons remarqué qu'ils ne différaient aucunement en ce qui concerne les buts et bien peu en ce qui concerne les indices, notamment avec le dernier groupe et les questions des élèves. Il en est de même pour l'action de l'enseignant qui présente peu de différence entre les enseignants.

Néanmoins, ce tableau permet de les juxtaposer et d'y ajouter la catégorie des jugements pragmatiques pour lesquels des différences sont notables.

Il apparaît effectivement que les enseignants du comité de pilotage expriment des jugements pragmatiques que l'on pourrait catégoriser dans un ensemble plus large de « posture de l'enseignant ». En effet, nous retrouvons un rapport à la fonction de l'enseignant et à l'attitude qu'il doit adopter face aux élèves. Les enseignants du groupe de travail 1 axent davantage leurs jugements sur la gestion de l'imprévu, et sur la discipline enseignée, particulièrement l'ESC⁸³ qui est souvent perçue par les élèves comme un moment de détente où l'on ne travaille pas. Partagés entre des jugements relatifs aux élèves et ceux relatifs à la posture de l'enseignant, les enseignants du groupe de travail 2 semblent associer leurs jugements par paires. Si enseigner c'est aussi éduquer il est envisageable d'y percevoir également une relation égalitaire au sujet des règles pour les élèves. De même, s'adapter aux élèves c'est aussi prendre en compte certains d'entre eux, notamment les leaders. Enfin, les enseignants du dernier groupe défendent l'idée selon laquelle il est important de respecter

⁸³ Education Socio-Culturelle

les élèves en tant que personne ainsi que leurs choix, tout en gardant une certaine maîtrise de la classe. Cette vision peut sembler dichotomique, mais n'est pas incohérente avec les indices relevés par les prises de parole des élèves. Notons que les enseignants de ce dernier groupe auraient tendance à porter des jugements décontextualisés, centrés sur le sujet épistémique (l'élève en tant que personne), alors que les enseignants des trois premiers groupes auraient tendance eux, à porter des jugements qui tiennent compte des éléments du contexte pour juger du comportement des élèves et de leurs pratiques de l'ordre. Nous pouvons nous interroger sur cet élément, certes mince, et leur participation au projet dans le sens où le projet aurait permis aux enseignants de contextualiser davantage les problématiques d'ordre disciplinaire.

Les différences notables entre le pouvoir d'agir des enseignants appartenant aux groupes de travail et les autres sont davantage repérables au niveau des jugements pragmatiques de ces enseignants et dans leurs prises d'indices lors de l'incident que dans le but recherché ou dans leur action. Il semblerait que la variabilité dans les indices et dans les réponses apportées soit plus grande chez les enseignants appartenant aux groupes de travail. Si nous ajoutons que les jugements pragmatiques sont des connaissances pratiques (ou des croyances) mobilisées dans l'action, ces résultats peuvent montrer que la participation des enseignants au projet « vie scolaire » a eu des effets sur les connaissances et croyances construites et mobilisées pour guider leurs pratiques DIP (ou bien sur l'explicitation et la conscientisation de ces croyances). Alors que ceux qui n'ont pas participé au projet ont peu mobilisés de connaissances et croyances (ou bien n'ont pas su expliciter et mettre en mots leurs connaissances et croyances). Ces éléments sont approfondis dans la discussion des résultats.

2.3.2. Eléments de synthèse entre groupes et non-groupe de travail

A partir de ces analyses, nous constatons qu'il existe des différences entre les pratiques DIP des enseignants appartenant aux groupes de travail relatifs à l'élaboration du projet « vie scolaire » et les pratiques DIP des enseignants n'appartenant à aucun des groupes de travail. Elles ne sont pas homogènes, pas nécessairement présentes dans chacune des phases des schémas narratifs, toutefois repérables. Nous avons mentionné dans le tableau ci-dessous uniquement les éléments divergents :

Schémas narratifs		Eléments	Enseignants dans au moins un groupe de travail	Enseignants dans aucun groupe de travail
Schéma quinaire	Situation initiale	Nombre de filles Type de cours	Moins d'un quart Cours magistral	Plus d'un quart Travaux Pratiques
	Perturbation	Moment Nature	Pendant le cours Variée	Au début du cours Pas de perturbation dominante
	Action de l'enseignant	Nature Nombre de réponses	Nature variée Deux réponses majoritaires	Un seul type de réponse Répond - répète
Schéma actanciel	Sphère de la communication		Avec la classe entière	Avec la classe entière et avec un groupe d'élèves
	Sphère du pouvoir	Indices repérés	Bruits parasites et bavardages	Questions des élèves
Schéma psychologique	Cadre	Les caractéristiques des enseignants	Titulaire Plus de 10 ans dans l'établissement Plus de 15 ans dans l'enseignement agricole Plus de 40 ans	Non titulaire Moins de 10 ans dans l'établissement Moins de 15 ans dans l'enseignement agricole Moins de 40 ans
	Episode	Jugements pragmatiques	Posture de l'enseignant Maîtrise de la situation et considération par les élèves de la discipline enseignée	Il faut tout maîtriser. Il faut respecter les élèves

Tableau 42 : Tableau de synthèse des différences entre les enseignants appartenant aux groupes de travail et les autres enseignants sur l'ensemble des schémas narratifs

A la lecture du tableau, nous constatons qu'il existe des différences entre les pratiques DIP des enseignants des groupes de travail et ceux qui ne participent à aucun des groupes lors des trois premières phases du schéma quinaire, deux phases du schéma actanciel et dans le cadre du schéma psychologique :

- lors de la situation initiale ou le cadre général
 - au niveau des caractéristiques de l'enseignant (ancienneté dans l'enseignement agricole et dans l'établissement, âge et statut)
 - au niveau des caractéristiques de la classe (nombre de filles présentes et type de cours dispensé)
- lors de la perturbation (le moment et la nature)
- lors de l'action (indices relevés et communication)
- lors de la réponse interne de l'enseignant (jugements pragmatiques)

Il s'avérerait ainsi que les enseignants participant aux groupes de travail sont en moyenne plus âgés, ont une plus grande expérience dans l'enseignement agricole et dans l'établissement ; qu'ils sont titulaires. Ces dimensions peuvent aussi expliquer en partie leur investissement dans le projet « vie scolaire », ainsi que dans la responsabilité de professeur principal, contrairement aux autres enseignants qui ont généralement un statut instable de vacataire ou de contractuel et présents depuis moins longtemps sur le site. Les caractéristiques de la classe sont largement définies par les filières et deux des enseignants

sans groupe de travail enseignent dans la filière hippique composée d'un grand nombre de filles.

En ce qui concerne la perturbation, seuls les enseignants sans groupe de travail subissent une perturbation essentiellement en début de cours, contrairement aux autres enseignants pour lesquels l'incident a lieu au cours de la séance. Ajoutons que ces perturbations sont davantage hétérogènes pour eux, aucun élément saillant ne se détachant de l'ensemble. Face à l'incident, dont l'indice principal est les questions des élèves, l'action de ces enseignants est peu diversifiée et ils choisissent de répondre à ces derniers ou de répéter ses propos. Cette attitude pourrait être rapprochée du jugement pragmatique principal de ces enseignants, relatif au respect des élèves ; répéter ou répondre aux questions de ces derniers correspond peut-être à une certaine façon de les considérer. Ajoutons enfin qu'ils s'adressent autant de fois à l'ensemble du groupe classe qu'à un groupe particulier d'élèves, ce qui peut corroborer la proposition précédente. Quant aux autres enseignants, les bavardages des élèves entraînent de leur part des réactions variées qu'ils adressent à l'ensemble des élèves. Défendant qu'enseigner c'est éduquer et répéter, mais aussi s'adapter aux élèves, peut-être ces enseignants préfèrent-ils ajuster aux mieux leurs réponses aux perturbations en variant ces dernières ? D'autre part, leur ancienneté dans l'enseignement, et donc leur expérience professionnelle peut aussi participer au fait qu'ils modulent leurs actions.

Somme toute, les différences entre les pratiques DIP des enseignants appartenant à des groupes de travail et ceux sans groupe de travail relèvent d'une part des caractéristiques professionnelles de l'enseignant en distinguant les enseignants plus expérimentés de ceux qui le sont moins, et d'autre part relèvent de l'incident en lui-même et de la réponse de l'enseignant. Les premiers varient leurs actions en s'appuyant sur leur posture et l'idée de maîtrise des situations pédagogiques tandis que les seconds proposent majoritairement un même type de réponse aux divers incidents en défendant des principes relatifs à la maîtrise totale des incidents et au respect des élèves.

2.3.3. Eléments de synthèse au sein des groupes de travail

A présent, nous étudions les différences des pratiques DIP entre les groupes de travail en excluant les enseignants ne participant à aucun de ces groupes dans le but de repérer s'il existe des différences entre les pratiques DIP des enseignants appartenant aux différents groupes de travail. Tout comme pour le tableau précédent, nous n'avons mentionné que les éléments divergents.

Schémas narratifs		Eléments	Enseignants dans le comité de pilotage	Enseignants dans le groupe de travail 1	Enseignant dans le groupe de travail 2
Schéma quinaire	Situation initiale	Nombre de filles Nombre d'élèves	Non saillant Jusqu'à 20 élèves	Non saillant Jusqu'à 20 élèves	Moins d'un quart de filles
	Perturbation	Nature	Prend la parole à mauvais escient	Prend la parole à mauvais escient	Bavardages
	Action de l'enseignant	Nature Nombre de réponses	Demande aux élèves de se calmer Déplace les élèves	Demande aux élèves de se calmer Répond, répète	Déplace les élèves
actanciel	Sphère du pouvoir	Indices repérés	Bavardages	Bavardages et Questions des élèves	Bavardages
Schéma psychologique	Cadre	Les caractéristiques des enseignants	Professeurs principaux Féminin Cours de français		
	Episode	Réponse interne de l'enseignant		But atteint Satisfait Serein	But atteint
		Jugements pragmatiques	Enseigner, c'est éduquer. Enseigner, c'est s'adapter aux élèves. Enseigner, c'est répéter.	Il faut tout maîtriser. La considération de la discipline ESC par les élèves	Enseigner, c'est éduquer. Enseigner, c'est s'adapter aux élèves. Se méfier des leaders Adopter les mêmes règles pour tous

Tableau 43 : Tableau de synthèse des différences entre les enseignants appartenant aux groupes de travail

Ce tableau induit plusieurs remarques. La première est que selon les schémas narratifs, des groupes différents se distinguent. Pour le schéma quinaire, nous constatons que les pratiques DIP des enseignants du groupe de travail 2 se différencient des pratiques des autres groupes au niveau de la composition de la classe qui est majoritairement masculine pour ce dernier, mais se différencient également lors des phases de perturbation et d'action de l'enseignant. La nature de la perturbation est différente des deux autres qui sont identiques et l'enseignant entreprend une seule action majoritaire : déplacer l'élève. Faut-il attribuer les bavardages au nombre d'élèves qui est plus élevé dans ce cas ? Nous ne pouvons l'avancer, mais la perturbation et l'action de l'enseignant semblent cohérentes parmi les possibilités envisageables : lorsque les élèves bavardent trop, l'enseignant les déplace. Quand les élèves prennent la parole à mauvais escient, les enseignants des deux premiers groupes demandent aux élèves de se calmer, mais alors que ceux du comité de pilotage les déplacent aussi, les enseignants du groupe de travail 1 répondent aux questions des élèves ou répètent leurs propos.

Le schéma narratif actanciel permet de distinguer les pratiques des enseignants du groupe de travail 1. Alors que les bavardages sont repérés par l'ensemble des enseignants, ceux participant au groupe de travail 1 mentionnent aussi les questions des élèves, ce qui correspond pour eux à l'origine de la perturbation. Enfin, le schéma narratif psychologique met en exergue des différences entre les groupes de travail. En effet, nous notons que les enseignants du comité de pilotage estiment que leur but n'est majoritairement pas atteint, ne sont pas satisfaits de leur action et ne se sentent pas sereins. Ces résultats peuvent être lus à l'aune des jugements pragmatiques de ces enseignants, centrés sur leur posture à adopter, ce qui augmente peut-être leurs exigences vis-à-vis d'eux-mêmes en tant qu'enseignant. A l'opposé de cette attitude, les enseignants du groupe de travail 1 estiment que leur but est atteint, sont sereins et satisfaits de leur action ; leurs jugements pragmatiques apparents sont tiraillés entre la posture omnipotente de l'enseignant et la réputation présumée de la discipline ESC par les élèves.

Enfin, les enseignants du groupe de travail 2 estiment que leur but est atteint, mais ne sont ni satisfaits de leur action, ni sereins. Ce résultat plus mitigé situé à la croisée des deux précédents correspond à la composition des groupes étant donné que les participants au groupe de travail 2 appartiennent aussi au comité de pilotage ou au groupe 1. Cependant, ce résultat se distingue aussi par des jugements pragmatiques partagés entre la posture de l'enseignant, la justice de l'application des règles et les cas particuliers des élèves leaders.

Pour conclure, le groupe de travail 2 se distingue des deux autres dans la perturbation et la réponse unique de l'enseignant ; le groupe de travail 1 renvoie une réponse interne positive de son action, quant au comité de pilotage, il se différencie par les caractéristiques des enseignants et leurs jugements pragmatiques centrés sur leur posture.

2.3.4. Apports de l'analyse thématique des récits et schématisation

Il s'en suit deux conclusions majeures : la première est qu'il existe des pratiques DIP différentes entre participants aux groupes de travail et non participants, la seconde est qu'il existe des pratiques DIP différentes entre participants aux différents groupes de travail.

En premier lieu, il existe bel et bien des différences dans les pratiques DIP entre les enseignants appartenant aux groupes de travail et les enseignants n'appartenant à aucun groupe de travail. Ces différences peuvent être constatées à diverses phases de l'incident, mais elles sont également fonction des caractéristiques professionnelles des enseignants, liées à leur expérience et à leur statut.

En nous appuyant sur la représentation précédente de l'ensemble des schémas narratifs (chapitre 11, point 5), nous avons illustré ces différences entre les pratiques DIP des enseignants appartenant aux groupes de travail et celles des enseignants n'appartenant à aucun des groupes. Pour obtenir une comparaison plus aisée à lire, les résultats des deux groupes apparaissent sur la représentation : les éléments relatifs aux pratiques des enseignants appartenant aux groupes de travail sont de couleur verte alors que la couleur violette illustre les éléments des pratiques des enseignants n'appartenant à aucun des groupes. Dans les cas où il existe des éléments communs aux deux groupes, le texte est partagé entre ces deux couleurs.

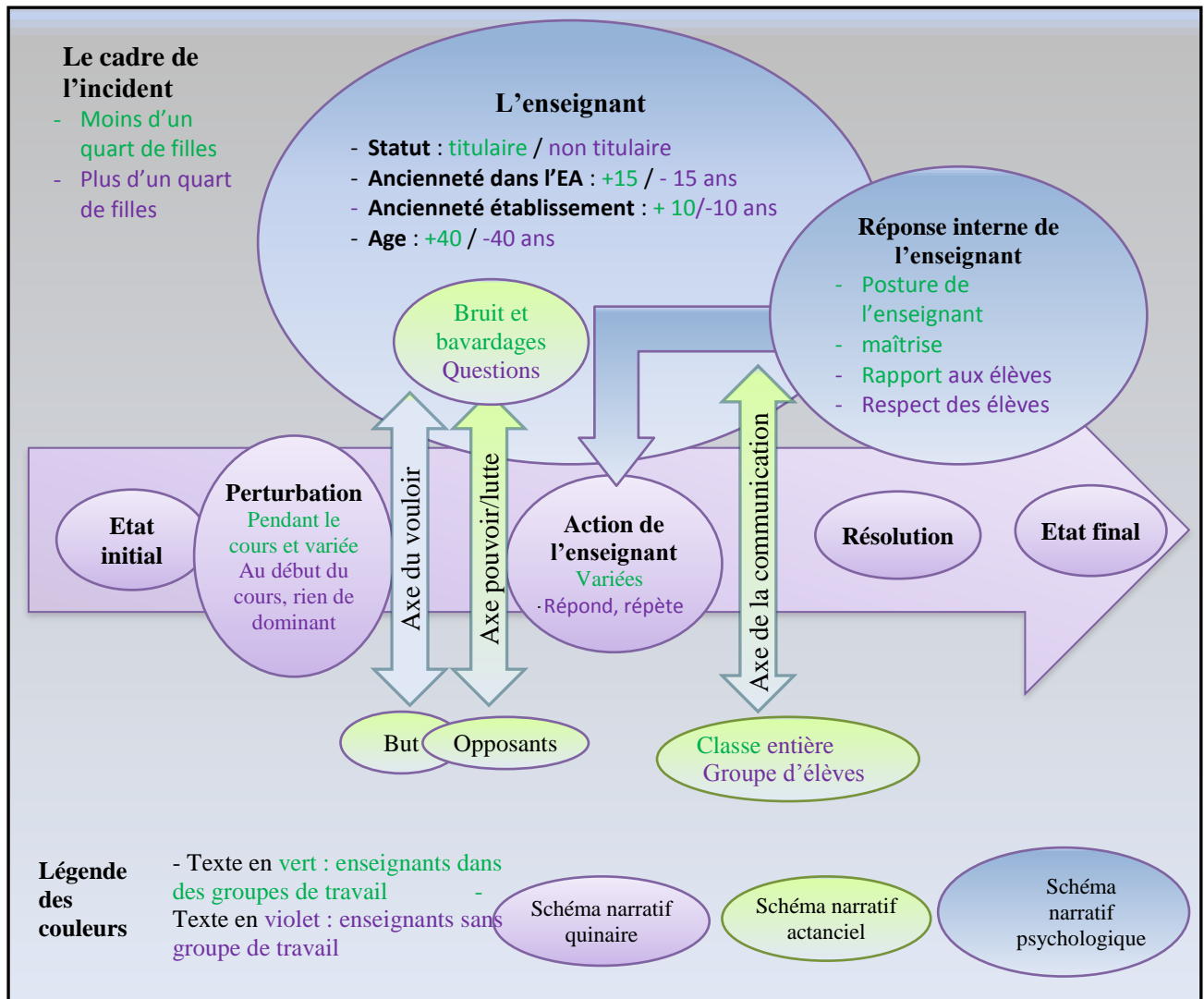


Schéma 41 : Schéma comparatif entre les pratiques DIP des enseignants appartenant aux groupes de travail

En second lieu, entre les enseignants appartenant tous aux groupes de travail, des différences apparaissent également au niveau de leurs caractéristiques professionnelles, mais dans un registre différent de ceux évoqués pour les groupes précédents. En effet, elles sont non liées à l'ancienneté, mais à la discipline enseignée et au statut de professeur principal, auquel il convient d'ajouter le genre. De plus, la réponse interne tout comme les jugements pragmatiques départagent aussi les groupes.

En définitive, les enseignants du comité de pilotage, exclusivement féminins, se montrent très critiques envers leurs pratiques, s'appuyant sur des principes liés aux missions qu'ils attribuent au métier d'enseignement.

2.4. Les croisements avec le test d'indépendance du Chi² pour les groupes de travail

2.4.1. Démarche

Les classifications du chapitre précédent nous ont permis de mettre à jour 4 variables discriminantes :

- la nature de l'incident dans le récit de l'observateur
- le nombre d'indices relevés ainsi que leur nature dans le récit de l'enseignant
- le but de l'enseignant dans le récit de l'enseignant
- l'action de l'enseignant dans le récit des pratiques

A ces résultats, nous ajoutons les jugements pragmatiques de l'enseignant, qui participent au pouvoir d'agir de celui-ci.

A partir de ces quatre variables et des variables explicatives de croisement (point 1.2.1 de ce chapitre), nous avons procédé à des tests du Chi² afin de déterminer si deux variables observées sur notre échantillon sont indépendantes ou non.

En effet, au regard de notre problématique initiale, nous cherchons à savoir si les pratiques DIP des enseignants appartenant aux différents groupes de travail diffèrent selon l'appartenance de ces enseignants aux différents groupes. De plus, nous cherchons à savoir si ces pratiques DIP sont caractérisables à partir des variables discriminantes repérées ci-dessus. Pour cela, nous effectuons plusieurs tests d'indépendance du Chi² avec l'ensemble de ces variables et les présentons regroupés dans le tableau ci-après.

2.4.2. Tableau récapitulatif

Pour chacune des variables mentionnée dans la première colonne nous l'avons croisée avec la variable « groupe de travail », soit comité de pilotage, groupe de travail 1, groupe de travail 2 et sans groupe de travail. Nous obtenons les résultats suivants :

Variables discriminantes	Modalités	Chi2	p	Conclusion	Interprétation
Nature de l'incident (élément déclencheur)	Toutes	Voir annexes	>0,05	Hypothèse nulle acceptée	La nature des éléments déclencheurs ne varie pas en fonction de l'appartenance des enseignants aux groupes de travail
Indices relevés par l'enseignant En nombre et en nature	Toutes	Voir annexes	>0,05	Hypothèse nulle acceptée	Le nombre et la nature des indices relevés par l'enseignant pour agir lors des incidents ne varient pas selon l'appartenance des enseignants aux groupes de travail
But de l'enseignant	Toutes	Voir annexes	>0,05	Hypothèse nulle acceptée	Le but de l'enseignant lors de l'incident ne varie pas selon l'appartenance de l'enseignant aux groupes de travail
Action de l'enseignant	Toutes	Voir annexes	>0,05	Hypothèse nulle acceptée	L'action de l'enseignant lors de l'incident ne varie pas selon l'appartenance de l'enseignant aux groupes de travail
Jugements pragmatiques	Toutes	27,32	>0,05	Hypothèse nulle acceptée	Les jugements pragmatiques de l'enseignant ne varient pas selon l'appartenance de l'enseignant au groupe de travail 1
Appartenance des enseignants aux groupes de travail/classes	Toutes	Voir annexes	>0,05	Hypothèse nulle acceptée	Les classes obtenues ne varient pas selon l'appartenance des enseignants aux groupes de travail

Tableau 44: tableau récapitulatif des tests du chi2 pour les groupes de travail

Concernant la dernière ligne, dans l'optique de caractériser les pratiques des enseignants en fonction de leur appartenance aux différents groupes de travail nous avons examiné avec le test du Chi2, s'il existait une relation statistique entre les variables « groupes de travail » et « les classes de discours » issues de la CHD. Afin de procéder à cette vérification, nous avons opéré de la sorte :

A partir des résultats des classifications, nous avons relevé les classes pour chacun des événements et cela pour chacun des types de récits. Ensuite, nous avons ajouté trois nouvelles variables qui correspondent aux classes des récits de l'observateur, des récits de l'enseignant et des récits des pratiques. Ainsi, pour chaque événement et pour chaque type de récit noté nous avons associé sa classe correspondante. (Par exemple, l'événement noté 1_2 (événement 2 de la première période observée) de l'enseignante Mado correspond à la classe 4 pour le récit de l'observateur, la classe 1 pour le récit de l'enseignant et la classe 2 pour le récit des pratiques).

L'issue de cette analyse indique que les pratiques de dénouement d'incidents pédagogiques ne varient pas en fonction de l'appartenance des enseignants aux groupes de travail. Ainsi, si des changements dans les pratiques DIP sont perceptibles entre les périodes d'élaboration du projet, leurs origines ne dépendraient pas de l'appartenance de ces enseignants aux différents groupes de travail.

2.5. Analyse lexicométrique des récits des pratiques

Pour cette analyse des récits des pratiques, nous avons 87 récits qui composent le corpus, récits relatifs aux 87 événements relevés lors de la recherche auprès des 11 enseignants observés. Notre choix s'est porté sur le récit des pratiques, car construits à partir des deux premiers, il les synthétise, les prolonge et les complète.

Voici les classes de discours qui correspondent à des mondes lexicaux donnant accès à un message des pensées des locuteurs ; elles sont le reflet de l'acte d'énonciation. Ces classes ont été construites à partir des variables actives issues des récits des pratiques. Ensuite, l'analyse lexicométrique y a associé les variables illustratives (nom de l'enseignant, phase de l'élaboration du projet, numéro de l'événement, appartenance aux groupes de travail, et numéro du récit). Cette analyse permet de voir s'il existe des corrélations entre les classes de discours et certaines variables illustratives. L'objectif de cette analyse étant de comparer les différents groupes d'acteurs en fonction des pratiques DIP. L'utilisation des variables illustratives, associées aux classes de discours, permet d'effectuer cette analyse.

Nous avons obtenu 4 classes de discours que nous détaillons ci-dessous. Dans un premier temps, nous constatons la constitution de deux groupes de classes (classes 1 et 2 et classes 3 et 4). Si les deux premières sont relativement homogènes, celles constituant le deuxième groupe sont très hétérogènes. Nous pourrions avancer que le groupe 2 se distingue du groupe 1 dans la centration des classes de discours sur les origines des incidents et les pratiques de dénouements, alors que le groupe 1 correspond à des classes de discours plus orientées par des préoccupations des enseignants.

Notons que pour cette analyse 91,72% du corpus ou des unités de segment de texte, ont été prises en compte. Pour chaque caractéristique de la classe, nous indiquons le seuil de significativité de la métrique du Chi2 (p) et rappelons que pour qu'un seuil de significativité soit accepté il doit être inférieur ou égal à 0,05. Ci-après les profils significatifs de chaque classe.

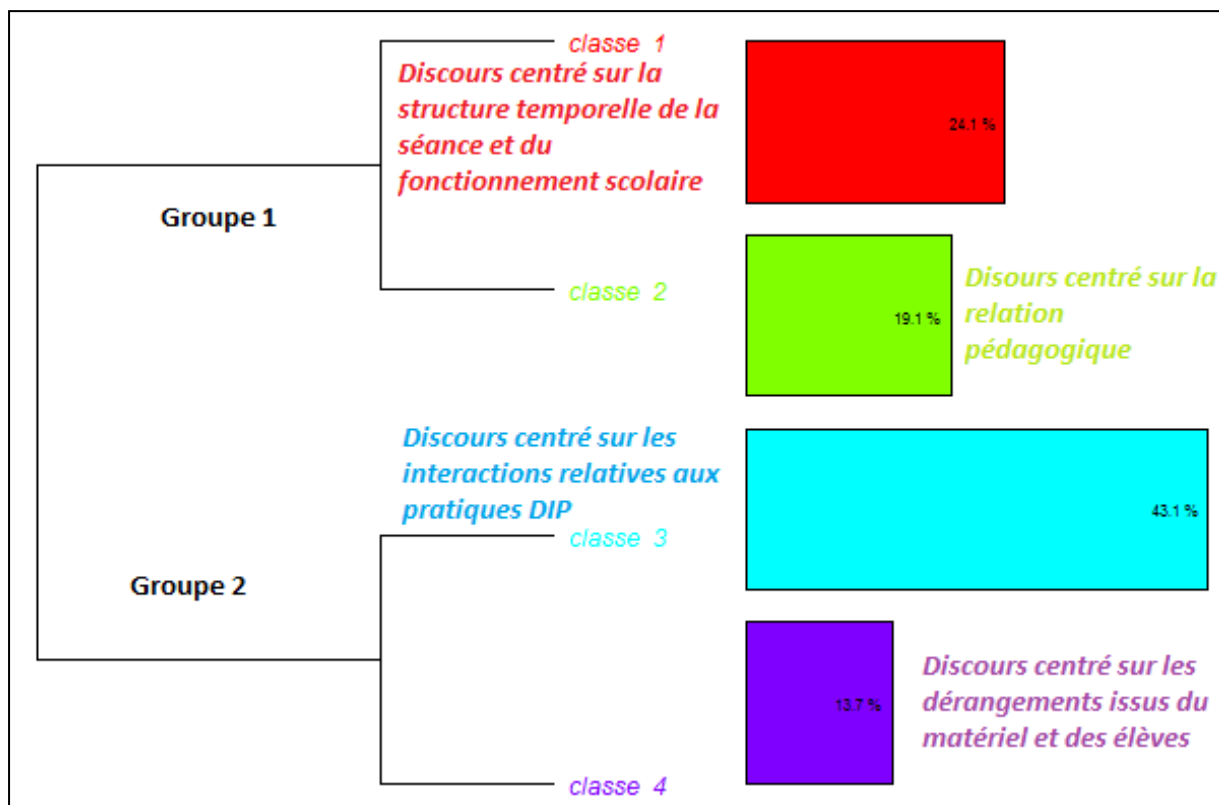


Schéma 42 : Dendrogramme de l'analyse lexicométrique des récits des pratiques

2.5.1. Discours centré sur la structure temporelle de la séance et du fonctionnement scolaire

année ($p < 0,0001$), *examen* ($p < 0,0001$), *heure* ($p < 0,0001$), *début* ($p < 0,0001$), *rappeler* ($p < 0,0001$), *objectif* ($p < 0,0001$), *séance* ($p < 0,0001$), *fin* ($p < 0,0001$), *nom* ($p < 0,0001$), *trouver* ($p < 0,0001$), *tenir* ($p < 0,0001$), *temps* ($p < 0,0001$), *partie* ($p < 0,0001$), *clure* ($p < 0,0001$), *technique* ($p < 0,0001$), *demi-heure* ($p < 0,0001$), *fonction* ($p < 0,0001$), *deuxième* ($p < 0,0001$), *établissement* ($p < 0,0001$), *effectuer* ($p < 0,0001$), *conseil* ($p < 0,0001$), *différent* ($p < 0,0001$), *principe* ($p < 0,0001$), *préparation* ($p < 0,0001$), *initial* ($p < 0,0001$), *proposer* ($p < 0,0001$), *prendre* ($p = 0,0001$), *programme* ($p = 0,0001$), *plante* ($p = 0,0002$), *solution* ($p = 0,0002$), *sortie* ($p = 0,0002$), *garder* ($p = 0,0002$), *compte* ($p = 0,0002$), *reformuler* ($p = 0,0004$), *vocabulaire* ($p = 0,0004$), *organiser* ($p = 0,0004$), *nécessiter* ($p = 0,0004$), *matière* ($p = 0,0004$), *intégrer* ($p = 0,0004$), *apporter* ($p = 0,0004$), *semaine* ($p = 0,0004$), *noter* ($p = 0,0005$), *pratique* ($p = 0,0005$), *prévoir* ($p = 0,0005$)

Mots outils :

avoir ($p < 0,0001$), *faire* ($p = 0,0007$), *depuis* ($p = 0,0018$), *aujourd'hui* ($p = 0,0076$)

Récit (33) de Mado ($p = 0,0010$), *récit (11) de Camille* ($p = 0,0034$), *récit (33) de Flore* ($p = 0,0036$), *enseignante Mado* ($p = 0,0062$), *récit (33) de François* ($p = 0,0063$), *récit (32) de Mado* ($p = 0,0077$), *enseignant François* ($p = 0,0222$), *récit (32) de Camille* ($p = 0,0350$), *récit (13) d'Amélie* ($p = 0,0398$), *récit (22) de Pascal* ($p = 0,0398$).

La classe 1 est composée de 24,12% de l'effectif, c'est-à-dire que sur les 1074 segments de textes classés, 259 appartiennent à la classe 1. Nous présentons les formes (lemmes) par ordre décroissant.

Cette classe de discours correspond au monde lexical fondé sur la dimension temporelle scolaire en général et de la séance en particulier. En effet, nous distinguons un large vocabulaire relevant de la thématique de la mesure universelle du temps (année, heure, demi-heure,

semaine,...), ainsi que des actions qui induisent un rapport au temps (rappeler, clore, reformuler, organiser), mais également du découpage de ce dernier selon un point fixe (début, fin, sortie). Ce point fixe se rapporte à l'année scolaire ou à la séance⁸⁴ même. A ce vocabulaire temporel se mêle une autre dimension relative à l'école. Nombre de lemmes relevés renvoient au vocabulaire scolaire intégrant plus ou moins fortement une dimension temporelle : examen ou un moment qui valide un travail effectué précédemment, objectif, conseil (d'école qui ponctue l'année scolaire), préparation, programme.

A cela, nous ajoutons les mots outils marqueurs aussi du temps.

En ce qui concerne les récits des enseignants, nous observons que 4 des 8 récits appartiennent à des enseignants du comité de pilotage.

Cette classe de discours renvoie à la dimension temporelle scolaire à tous les niveaux, du micro niveau de la séance au plus large de l'établissement.

2.5.2. Discours centré sur la relation pédagogique avec les élèves

Dans la classe 2, 205 segments ont été classés sur les 1074, ce qui représente 19,09% du corpus entier.

Les discours rassemblés dans cette classe ont pour point commun de partager un vocabulaire thématique sur les relations de travail entre l'enseignant et les élèves. Les nombreux verbes relevés sont pour la grande majorité des verbes transitifs qui induisent de la sorte un complément d'objet qui est soit l'enseignant lui-même, soit les élèves⁸⁵ (considérer, permettre, accepter, intéresser, préférer, signifier, canaliser, respecter). Cette relation ou « façon » de travailler reflète ainsi un certain mode d'échange avec le groupe. Nous observons également un vocabulaire à la fois de maîtrise (canalise, recadrer, cadre, gérer), mais aussi de latitude (permettre). Le thème du travail est présent avec les cours, le travail, les TP,... Nous constatons également que les enseignants des groupes de travail 1 et 2 sont majoritaires dans cette classe.

Situation ($p < 0,0001$), **groupe** ($p < 0,0001$), **façon** ($p < 0,0001$), **considérer** ($p < 0,0001$), **permettre** ($p < 0,0001$), **accepter** ($p < 0,0001$), **intéresser** ($p < 0,0001$), **relativement** ($p < 0,0001$), **important** ($p < 0,0001$), **TP** ($p < 0,0001$), **conscient** ($p < 0,0001$), **condition** ($p < 0,0001$), **part** ($p < 0,0001$), **suivre** ($p < 0,0001$), **travail** ($p < 0,0001$), **cours** ($p < 0,0001$), **sorte** ($p < 0,0001$), **maintenir** ($p < 0,0001$), **stratégie** ($p < 0,0001$), **relation** ($p < 0,0001$), **préférer** ($p < 0,0001$), **sentir** ($p < 0,0001$), **intervenir** ($p < 0,0001$), **signifier** ($p < 0,0001$), **rapidement** ($p < 0,0001$), **réussir** ($p < 0,0001$), **vigilant** ($p < 0,0001$), **recadrer** ($p < 0,0001$), **documentaire** ($p < 0,0001$), **complètement** ($p < 0,0001$), **canaliser** ($p < 0,0001$), **cadre** ($p < 0,0001$), **gérer** ($p < 0,0001$), **besoin** ($p < 0,0001$), **comportement** ($p < 0,0001$), **estimer** ($p < 0,0001$), **aspect** ($p < 0,0001$), **aborder** ($p < 0,0001$), **souvenir** ($p < 0,0001$), **enseignement** ($p < 0,0001$), **attention** ($p < 0,0001$), **respecter** ($p = 0,0001$), **comprendre** ($p = 0,0002$),
Mots outils : **savoir** ($p < 0,0001$)

récit (12) Axel ($p < 0,0003$), **enseignant Axel** ($p = 0,0010$), **groupe de travail 1** ($p = 0,0014$), **groupe de travail 2** ($p = 0,0014$), **récit (11) Axel** ($p = 0,0085$), **récit (23) d'Amélie** ($p = 0,0125$), **enseignante Fabienne** ($p = 0,145$), **récit (12) Mado** ($p = 0,253$), **récit (21) Paul** ($p = 0,0253$), **récit (12) Colette** ($p = 0,0453$), **récit (23) Flore** ($p = 0,0453$), **récit (22) Fabienne** ($p = 0,0453$)

⁸⁴ voir concordancier dans les annexes

⁸⁵ relevable dans le concordancier

2.5.3. Discours centré sur les interactions relatives aux pratiques DIP

regarder ($p < 0,0001$), **arrêter** ($p < 0,0001$), **premier** ($p < 0,0001$), **phrase** ($p < 0,0001$), **exclamer** ($p < 0,0001$), **enseignant** ($p < 0,0001$), **répondre** ($p < 0,0001$), **demander** ($p < 0,0001$), **taire** ($p < 0,0001$), **voisin** ($p < 0,0001$), **rang** ($p < 0,0001$), **adresse** ($p < 0,0001$), **continuer** ($p < 0,0001$), **ajouter** ($p < 0,0001$), **manger** ($p < 0,0001$), **aussitôt** ($p = 0,0001$), **retourner** ($p = 0,0002$), **poursuivre** ($p = 0,0002$), **lever** ($p = 0,0002$), **reprandre** ($p = 0,0003$), **tête** ($p = 0,0003$), **place** ($p = 0,0007$), **commentaire** ($p = 0,0008$), **sèchement** ($p = 0,0011$), **réplique** ($p = 0,0011$), **ordonner** ($p = 0,0011$), **sourire** ($p = 0,0013$), **insister** ($p = 0,0015$), **parler** ($p = 0,0016$), **provoquer** ($p = 0,0019$), **camarade** ($p = 0,0022$), **rire** ($p = 0,0022$), **adresser** ($p = 0,0024$), **brusquement** ($p = 0,0026$), **plaît** ($p = 0,0032$), **commenter** ($p = 0,0032$), **explication** ($p = 0,0037$), **mouche** ($p = 0,0048$)

récit (31) Axel ($p = 0,0026$), **récit (32) Axel** ($p = 0,0091$), **récit (12) Paul** ($p = 0,0094$), **récit (12) Luc** ($p = 0,0211$), **récit (22) Axel** ($p = 0,0249$), **récit (13) Paul** ($p = 0,0249$), **enseignant Paul** ($p = 0,0269$), **événements 31** ($p = 0,0280$), **récit (31) Camille** ($p = 0,0462$)

463 segments ont été classés dans la classe 3, ce qui représente 43,11% de l'effectif.

Les discours portés par cette classe ont en commun les pratiques de l'enseignant et les comportements des élèves. Nous distinguons en effet les verbes suivants qui peuvent s'appliquer à la fois à l'enseignant, mais aussi à l'élève : regarder, arrêter, exclamer, répondre, demander, continuer, retourner... S'ils sont attribués à l'élève, ils indiquent en majorité une action qui est souvent répréhensible, s'ils sont attribués à l'enseignant, ce dernier tente de dénouer cette action. Nous obtenons également quelques indications à propos de la façon dont l'enseignant réagit : par le sourire (ce mot est rapporté en grande majorité à l'enseignant), ou sèchement, en demandant, ordonnant ou insistant. Les causes principales semblent être les prises de paroles ou les bavardages des élèves étant donné que l'enseignant demande le silence dans la classe.

2.5.4. Discours centré sur les dérangements issus du matériel et des élèves

La classe 4 est constituée de 13,69% du corpus, soit 147 segments sur 1047 traités.

En premier lieu, il apparaît rapidement qu'un nombre important de lemmes relatifs à des objets est rassemblé dans ce discours : chaise, affaires, bureau, sac, ordinateur, vidéoprojecteur, portable, tabouret, sangle... nous observons aussi un vocabulaire lié à l'utilisation ou pour le moins le maniement de ces objets : installer, ranger, enlever, déplacer... A cette thématique matérielle s'ajoute un aspect de mouvement des personnes, élèves ou enseignant, dans les actions : installer, ranger, asseoir, rejoindre, sortir, enlever, rentrer, monter que nous retrouvons en terme de positionnement spatial dans les mots-outils : derrière, jouxte. De même, les autres mots outils repérés sont des adjectifs possessifs qui semblent donc se rapporter aux objets précités. Enfin, une troisième catégorie de termes correspondent au bruit : bruit, bavardages, chuchotement, moteur, bavarder...

De la sorte, cette classe de discours reflète les dérangements qu'occasionnent les objets, souvent des élèves, dans le cours, perturbations auditives, mais qui contraignent aussi des déplacements de personnes.

affaire ($p < 0,0001$), *chaise* ($p < 0,0001$), *bureau* ($p < 0,0001$), *installer* ($p < 0,0001$), *ranger* ($p < 0,0001$), *asseoir* ($p < 0,0001$), *rejoindre* ($p < 0,0001$), *retardataire* ($p < 0,0001$), *bavardages* ($p < 0,0001$), *salle* ($p < 0,0001$), *sortir* ($p < 0,0001$), *bruit* ($p < 0,0001$), *arriver* ($p < 0,0001$), *ordinateur* ($p < 0,0001$), *enlever* ($p < 0,0001$), *vidéoprojecteur* ($p < 0,0001$), *sac* ($p < 0,0001$), *table* ($p < 0,0001$), *déplacer* ($p < 0,0001$), *bruyant* ($p < 0,0001$), *étage* ($p < 0,0001$), *chuchotement* ($p < 0,0001$), *attendre* ($p < 0,0001$), *rentrer* ($p < 0,0001$), *portable* ($p < 0,0001$), *bonjour* ($p < 0,0001$), *entrer* ($p < 0,0001$), *monter* ($p < 0,0001$), *porte* ($p < 0,0001$), *moteur* ($p < 0,0001$), *tabouret* ($p < 0,0001$), *côté* ($p < 0,0001$), *entrée* ($p < 0,0001$), *carrière* ($p < 0,0001$), *commencer* ($p < 0,0001$), *démarrer* ($p < 0,0001$), *surprise* ($p < 0,0001$), *écurie* ($p = 0,0002$), *bavarder* ($p = 0,0003$), *désigner* ($p = 0,0003$), *sangle* ($p = 0,0004$), *invectiver* ($p = 0,004$), *déposer* ($p = 0,004$)

Derrière ($p < 0,0001$), *son* ($p < 0,0001$), *jouxte* ($p < 0,0001$), *leurs* ($p < 0,0001$), *tes* ($p < 0,0001$)

Événement 11 ($p = 0,0006$), *Récit (33) Pascal* ($p = 0,0006$), *enseignante Flore* ($p = 0,0013$), *récit (11) Luc* ($p = 0,0046$), *récit (32) Colette* ($p = 0,0046$), *récit (22) François* ($p = 0,0095$), *récit (13) Flore* ($p = 0,0095$), *récit (21) Pascal* ($p = 0,0150$), *récit (12) Flore* ($p = 0,0150$), *récit (11) François* ($p = 0,0221$), *récit (11) Mado* ($p = 0,0278$), *enseignant François* ($p = 0,0468$), *période 1* ($p = 0,0472$), *enseignante Colette* ($p = 0,0476$)

2.6. Tableau comparatif des pratiques DIP des enseignants entre les différents groupes de travail

Le tableau ci-contre récapitule les résultats obtenus lors des analyses précédentes.

Analyses		Enseignants du comité de pilotage	Enseignants du groupe de travail 1	Enseignants du groupe de travail 2	Enseignants sans groupe de travail
Collective		Peu de pouvoir des enseignants	Un certain pouvoir des enseignants	Peu de pouvoir, centralisé sur un seul	-
Individuelle	Thématique	Enseignants expérimentés professionnellement, titulaires. Les enseignants modulent leurs réponses face à l'incident, leurs jugements pragmatiques sont fondés sur la posture de l'enseignant et la recherche de la maîtrise des situations en général.			Enseignants souvent moins expérimentés professionnellement et statuts variés. Action moins diversifiée
		Genre féminin Peu satisfaits de leur action Jugement pragmatique fondé sur la posture de l'enseignant Buts diversifiés	Réponse interne positive Relèvent 2 indices : les questions des élèves et les bavardages Jugements pragmatiques fondés sur la recherche de la maîtrise des situations, ainsi que de l'image de l'ESC	Peu satisfaits de leur action, pas sereins, estiment que leur but est atteint. Une seule réponse face à l'incident : ils déplacent les élèves	Incident en début de cours ⁸⁶ , Jugement pragmatique fondé sur le respect des élèves Indice relevé : les questions des élèves
	Statistique	Aucune différence significative entre les variables : perturbation, action de l'enseignant, jugement pragmatique, indices et nombre d'indices relevés et classes d'appartenance des événements			
	Lexicométrie	Une majorité des discours centrée sur la structure temporelle	Une majorité des discours centrée sur la classe relative aux relations pédagogiques		-

Tableau 45 : Tableau synthétique des résultats des analyses

⁸⁶ Le test du Chi2 pour les variables « moment de l'incident » et « sans groupe de travail » n'est pas exploitable. Nous ne reprenons donc pas l'information.

Ainsi, nous distinguons les 4 types de pratiques DIP suivantes en relevant que pour l'ensemble des groupes, ni l'origine de la perturbation, ni l'action de l'enseignant, ni les jugements pragmatique ou les indices relevés ne dépendent de l'appartenance des enseignants aux groupes de travail.

- Les pratiques DIP des enseignants participant au comité de pilotage :

Ces enseignants se distinguent par leurs caractéristiques, ce sont des femmes, expérimentées professionnellement et titulaires. Elles modulent leurs buts et leurs actions selon les incidents, mais tendent à changer l'activité proposée aux élèves. Elles se voient très critiques envers leur action. Une partie de ces enseignantes exprimerait un discours centré essentiellement sur la structure temporelle de la séance et du fonctionnement scolaire. Enfin, nous relevons que ces enseignantes possèdent peu de pouvoir au sein du comité de pilotage.

- Les pratiques DIP des enseignants participant au groupe de travail 1 :

Ce groupe d'enseignants est aussi distinguable par leur expérience professionnelle confirmée ainsi que leur statut de titulaire. Dans l'ensemble, la réponse interne qu'ils apportent revêt un aspect globalement positif. Une partie de ces enseignants exprimerait un discours centré sur la relation pédagogique avec les élèves. Dans le groupe de travail 1, ces enseignants possèdent un certain pouvoir.

- Les pratiques DIP des enseignants participant au groupe de travail 2 :

Tout comme les deux groupes précédents, ces enseignants possèdent une expérience professionnelle développée et sont titulaires. Les résultats de l'analyse thématique et statistique informent que le fait que l'enseignant déplace l'élève n'est pas corrélé avec ce groupe de travail. Si ces enseignants ne semblent pas satisfaits de leur action ni sereins, ils estiment que leur but est atteint. Leur discours semblerait centré sur les relations pédagogiques ; leur pouvoir au sein du groupe de travail apparaît comme extrêmement limité à l'exception de celui de l'enseignante Mado.

- Les pratiques DIP des enseignants ne participant à aucun des groupes de travail

Ces enseignants se distinguent des autres par leurs caractéristiques qui dans l'ensemble montrent qu'ils sont plus jeunes, moins expérimentés professionnellement, avec des statuts précaires pour la plupart d'entre eux et très divers aussi. Leurs actions apparaissent moins diversifiées lors des incidents que celles des enseignants appartenant à un groupe de travail.

3. Comparaison des pratiques DIP au regard des périodes d'élaboration du projet « vie scolaire »

3.1. Résultats collectifs

Etant donné que nous avons comparé dans la première partie les groupes de travail lors des deux temps d'élaboration du projet, les résultats sont identiques pour cette partie.

Le groupe de travail 2 perd du pouvoir comparativement au groupe de travail 1 et le recentre sur trois personnes, dont une seule enseignante, Mado. Pour sa part, le comité de pilotage se maintient dans un pouvoir élevé réparti dans l'ensemble des zones d'incertitudes, mais tout comme le groupe de travail, recentre son pouvoir sur une seule personne : le proviseur adjoint, même si l'enseignante Mado maîtrise une zone d'incertitude dans le comité, les enseignants n'ont que peu de pouvoir dans ce comité.

3.2. L'analyse thématique des récits pour la comparaison des pouvoirs d'agir des enseignants en fonction des phases d'élaboration du projet

Nous nous attachons donc à cerner plus spécifiquement les indicateurs suivants :

- le but recherché par l'enseignant lors de son action suite à l'incident
- les jugements pragmatiques émis par l'enseignant
- les indices relevés par l'enseignant afin d'agir

au sein de chacun des groupes.

Les résultats ci-dessous s'appuient sur les 9 événements lors des 3 observations au cours des deux périodes d'élaboration du projet, T1 et T2. Rappelons que T1 correspond aux phases 1 et 2 d'élaboration du projet et que T2 correspond à la phase 3 (phases initiales de la recherche-intervention). Si les occurrences peuvent apparaître comme faibles (9), elles constituent toutefois une indication sur le pouvoir d'agir des enseignants.

3.2.1. Le pouvoir d'agir des enseignants du comité de pilotage

Ci-dessous les modalités du pouvoir d'agir des enseignants du comité de pilotage. Les nombres entre parenthèses indiquent le nombre d'occurrences de ces éléments pour les trois enseignants du comité de pilotage entre les deux temps de l'analyse. Rappelons que les enseignants concernés dans ce cas sont : Mado, Camille et Colette.

Catégories		Eléments	T1	Eléments	T2
But de l'enseignant	opérationnel	– mettre les élèves au travail (5 fois) – faire réagir l'élève (3 fois)	27,78% 16,67%	– mettre les élèves au travail (3 fois) – répondre aux questions des élèves (2)	33,33% 22,22%
	contextuel	– agir sur l'ambiance du cours (1) – motiver les élèves (1) – faire se taire les élèves (2) – appliquer les règles (3)	5,56% 5,56% 11,11% 16,67%	– agir sur l'ambiance du cours (1) – appliquer les règles de classe (1)	11,11% 11,11%
	structurel	– ne pas faire perdre de temps aux élèves (1) – clore la séance (1) – faire passer un message (1)	5,56% 5,56% 5,56%	– ne pas faire perdre de temps aux élèves (2)	22,22%
Les jugements pragmatiques	imprévus	- il est impossible de tout prévoir (1)	5,56%	- il est impossible de tout prévoir (1)	11,11%
	cours	- les élèves sont efficaces quand ils sont pressés (1)	11,11%		
	règles	- les menaces doivent être exécutées (1) - l'application des règles (2)	5,56% 11,11%	- l'application des règles (1)	11,11%
	autres	- il existe des types d'élèves (1) - le matériel est cause de soucis (1)	5,56% 5,56%	- les élèves leaders ont de l'influence sur les autres (2)	22,22%
	posture	- posture distanciée nécessaire avec les élèves (1) - l'enseignant doit éduquer (3) - il doit répéter (2) - l'enseignant doit s'adapter à l'état d'esprit des élèves (4)	5,56% 16,67% 11,11% 22,22%	- l'enseignant doit aussi éduquer (1) - l'enseignant doit répéter (3) - l'enseignant doit s'adapter à l'état d'esprit des élèves (1)	11,11% 33,33% 11,11%
Indices relevés	auditifs	- les bavardages des élèves (4)	22,22%	- les bavardages des élèves (3) - les élèves interrogent l'enseignant (2)	33,33% 22,22%
	visuel	– la disposition spatiale (1) – le regard de l'élève (2) – l'inattention (3) – le retard (1)	5,56% 11,11% 22,22% 5,56%	– la disposition spatiale (2) – l'inattention des élèves (2)	22,22% 22,22%
	matériel	– la sonnerie (1), le vidéoprojecteur (1) – le cahier appel (1)	11,11% 5,56%		
	contextuel	– les informations sur l'élève (1)	5,56%		

Tableau 46 : Tableau comparatif des occurrences des indicateurs du pouvoir d'agir pour les enseignants du comité de pilotage entre les deux temps de l'analyse

Peu de différences importantes sont révélées par ce tableau. Le pouvoir d'agir des enseignants du comité de pilotage varie relativement peu entre les deux périodes d'analyse.

3.2.2. Le pouvoir d'agir des enseignants du groupe de travail 1

Axel, Fabienne et Pascal représentent les enseignants dans le groupe de travail 1.

Catégories		Eléments	T1	Eléments	T2
But de l'enseignant	opérationnel	– mettre les élèves au travail (8) – faire réagir les élèves (3) – répondre aux questions des élèves (2)	44,44% 16,67% 11,11%	– mettre les élèves au travail (2)	33,33%
	contextuel	- créer une bonne ambiance (1) - rappeler les règles (2) - faire se taire les élèves (1)	5,56% 11,11% 5,56%	- rappeler les règles (2) – faire se taire les élèves (1)	33,33% 16,67%
	structurel	- gérer au mieux le temps de la séance (1)	5,56%	– faire passer un message (1)	16,67%
Les jugements pragmatiques	règles	- les règles doivent être les mêmes pour tous (1) - graduer les sanctions (2)	5,56% 11,11%		
	imprévu			- il faut tout maîtriser (6)	66,67%
	cours	- il est nécessaire de créer une bonne ambiance (1) - souvent les entrées en cours font perdre du temps (1)	5,56% 5,56%		
	autres	- les objets matériels peuvent être source de problème (1) - les leaders ont beaucoup d'influence sur les autres (1)	5,56% 5,56%		
	posture	- l'enseignant doit s'adapter à l'état d'esprit des élèves (6) - enseigner c'est éduquer (1)	33,33% 5,56%		
	enseignements	- les élèves apprennent aussi dans l'informel (1) - les élèves pensent qu'en ESC on ne fait rien (3)	5,56% 16,67%	- les élèves pensent qu'en ESC on ne fait rien (3)	33,33%
Indices relevés	auditifs	– bruit, bavardages (5), - les élèves interrogent l'enseignant (7)	27,78% 38,89%	– bruit, bavardages (5) - les élèves interrogent l'enseignant (3)	55,56% 33,33%
	visuel	– répartition des élèves (1) – élèves n'écrivent pas (1) – posture des élèves (2)	5,56% 5,56% 11,11%	– élèves n'écrivent pas (1)	11,11%
	matériel	– objet non adéquat (2)	11,11%		

Tableau 47 : Tableau comparatif des occurrences des indicateurs du pouvoir d'agir pour les enseignants du groupe de travail 1 entre les deux temps de l'analyse

La lecture de ce tableau met en lumière des différences entre les deux temps de l'analyse principalement dans les deux premières catégories. Le but des enseignants du groupe de travail 1 passe d'un ordre majoritairement centré sur la tâche à un ordre contextuel, les jugements pragmatiques d'un aspect centré sur la posture de l'enseignant à la maîtrise des imprévus et le jugement perçu de la discipline par les élèves. Quant aux indices relevés, ils appartiennent majoritairement au domaine auditif. Nous retrouvons une idée que nous avons déjà mentionnée précédemment selon laquelle la participation des enseignants au projet aurait permis à ces derniers de contextualiser davantage leur analyse des situations d'enseignement. Nous y reviendrons dans la discussion.

3.2.3. Le pouvoir d'agir des enseignants du groupe de travail 2

Ce groupe de travail est composé des enseignants Mado, Axel et Colette. Il est consécutif au groupe de travail 1, ce qui explique la participation d'Axel aux deux groupes.

Catégories		Eléments	T1	Eléments	T2
But de l'enseignant	opérationnel	– mettre les élèves au travail (7) – faire réagir l'élève (3)	38,89% 16,67%	– mettre les élèves au travail (5)	55,56%
	contextuel	– agir sur l'ambiance du cours (1) – motiver les élèves (1) – appliquer les règles (3)	5,56% 5,56% 16,67%	– agir sur l'ambiance du cours (1) – appliquer les règles de classe (1)	11,11% 11,11%
	structurel	– gérer au mieux le temps (1) – clore la séance (2)	5,56% 11,11%	– gérer au mieux le temps (2)	22,22%
Les jugements pragmatiques	règles	– il faut graduer les sanctions (2) – les mêmes règles doivent être appliquées à tous les élèves (2)	11,11% 11,11%	– les mêmes règles doivent être appliquées à tous les élèves (1)	11,11%
	imprévu	- il est impossible de tout prévoir (1)	5,56%	- il est impossible de tout prévoir (1) - il faut tout maîtriser (3)	11,11% 33,33%
	cours	- les élèves sont efficaces quand ils sont pressés (2) - souvent les entrées en cours font perdre du temps (1)	11,11% 5,56%		
	autre	- il existe des types d'élèves (1) - le matériel est cause de soucis (1) - les leaders ont beaucoup d'influence sur les autres (1)	5,56% 5,56% 5,56%	- les élèves leaders ont de l'influence sur les autres (2)	22,22%
	posture	- la posture distanciée nécessaire avec les élèves (1) - l'enseignant doit s'adapter à l'état d'esprit dans lequel sont les élèves (2) - l'enseignant doit répéter (1) - il doit s'adapter aux élèves (1) - enseigner c'est éduquer (2)	5,56% 11,11% 5,56% 5,56% 11,11%	- l'enseignant doit aussi éduquer (1) - l'enseignant doit répéter (1)	11,11% 11,11%
Indices relevés	auditifs	- les bavardages des élèves (3) - les élèves interrogent l'enseignant (3)	16,67% 16,67%	- les bavardages des élèves (4)	44,44%
	visuel	– la disposition spatiale (1) – le regard de l'élève (2) – la posture des élèves (2) - le retard (1)	5,56% 11,11% 11,11% 5,56%	– la disposition spatiale (2) – l'inattention des élèves (2) - l'élève n'écrit pas (1)	22,22% 22,22% 11,11%
	matériel	- la sonnerie (1), - le vidéoprojecteur (1)	5,56% 5,56%		
	contextuels	- les informations sur l'élève (1) - la sécurité (2) - l'absence (1)	5,56% 11,11% 5,56%		

Tableau 48 : Tableau comparatif des occurrences des indicateurs du pouvoir d'agir pour les enseignants du groupe de travail 2 entre les deux temps de l'analyse

Les buts des enseignants varient peu entre les deux périodes, restant centrés sur l'aspect opérationnel. Les jugements pragmatiques passent d'un aspect plus axé sur la posture de l'enseignant à un aspect plus centré sur la maîtrise de l'imprévu et les indices relevés, répartis dans divers registres lors de la période 1 sont regroupés entre les visuels et les auditifs dans la période 2.

3.2.4. Le pouvoir d'agir des enseignants sans groupe de travail

Les résultats de ce dernier tableau ne sont pas exploitables étant donné que pour la période 2, seule l'enseignante Flore était présente, l'ensemble des autres enseignants n'appartenant à aucun des groupes de travail ayant changé d'établissement ou de filière.

3.2.5. Bilan des pouvoirs d'agir des enseignants dans les groupes de travail

Cette partie de l'analyse apporte les informations suivantes :

- le pouvoir d'agir des enseignants composant le comité de pilotage présente peu de variations : le but centré essentiellement sur les savoirs, les jugements pragmatiques sur la posture de l'enseignant et les indices relevés répartis majoritairement entre les origines auditive et visuelle.
- le pouvoir d'agir des enseignants composant le groupe de travail 1 présente des variations dans le but recherché lors de l'incident en les centrant davantage dans le contexte du moment. Les jugements pragmatiques passent d'un aspect centré sur la posture de l'enseignant à la maîtrise des imprévus. A cela, ajoutons le jugement perçu de la discipline par les élèves, aspect que nous retrouvons chez l'enseignante Fabienne. Enfin, les indices relevés appartiennent majoritairement au domaine auditif.
- le pouvoir d'agir des enseignants composant le groupe de travail 2 présente des variations dans les jugements pragmatiques plus axés sur la maîtrise des imprévus que sur la posture dans la première période ainsi que des indices relevés dans deux domaines (auditifs et visuels), contre 4 dans la première période.

Ces résultats indiquent que les enseignants du comité de pilotage n'auraient que très peu varié leurs pratiques DIP durant l'élaboration du projet contrairement à ceux du groupe de travail 1 qui fluctuent dans les trois indicateurs. En revanche, les pratiques DIP des enseignants du groupe de travail 2 présentent également des variations dans deux indicateurs. En supposant que ces variations seraient dues en partie à la participation de ces enseignants à l'élaboration du projet, l'enjeu est à présent de proposer une intelligibilité de ces différences.

3.3. Les croisements avec le test d'indépendance du Chi² pour les phases du projet

L'objectif étant de déceler s'il existe une relation entre les pratiques DIP des enseignants et les périodes d'élaboration du projet, nous avons effectué le test d'indépendance du Chi² afin

de vérifier la corrélation entre les variables discriminantes issues des classifications du chapitre précédent et celles relatives au pouvoir d'agir des enseignants.⁸⁷

3.3.1. Tableau récapitulatif

Variables discriminantes	Modalités	Chi2	p	Conclusion	Interprétation
Nature de l'incident (élément déclencheur)	Toutes	Voir annexes	>0,05	Hypothèse nulle acceptée	La nature des éléments déclencheurs ne varie pas en fonction des phases d'élaboration du projet
Indices relevés par l'enseignant En nombre et en nature	Toutes	Voir annexes	>0,05	Hypothèse nulle acceptée	Le nombre et la nature des indices relevés par l'enseignant pour agir lors des incidents ne varient pas en fonction des phases d'élaboration du projet
But de l'enseignant/phases d'élaboration	Toutes	Voir annexes	>0,05	Hypothèse nulle acceptée	Le but de l'enseignant lors de l'incident ne varie pas en fonction des phases d'élaboration du projet
Action de l'enseignant	Toutes	Voir annexes	>0,05	Hypothèse nulle acceptée	L'action de l'enseignant lors de l'incident ne varie pas en fonction des phases d'élaboration du projet
Jugements pragmatiques/phases d'élaboration du projet	Toutes	Voir annexes	>0,05	Hypothèse nulle acceptée	Les jugements pragmatiques des enseignants ne varient pas selon les phases d'élaboration du projet

Tableau 49 : Tableau récapitulatif des tests du chi2 pour les différentes phases du projet

Les résultats des tests du Chi2 nous apportent les informations suivantes :

L'élément déclencheur, les indices relevés, les buts, l'action de l'enseignant, et les jugements pragmatiques ne varient pas en fonction des périodes d'élaboration du projet « vie scolaire ».

⁸⁷ L'ensemble des tableaux de contingence sont dans les annexes

3.4. Tableau comparatif des pratiques DIP des enseignants entre les deux temps de l'analyse

Dans le tableau ci-après nous avons rassemblé l'ensemble des résultats obtenus lors des analyses précédentes :

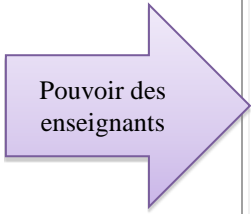

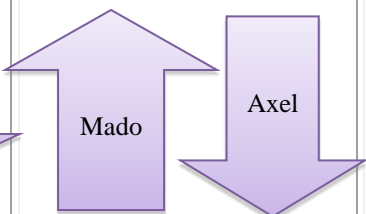
Analyse	Enseignant du comité de pilotage entre T1 et T2	Enseignants du groupe de travail1 entre T1 et T2	Enseignants du groupe de travail2 entre T1 et T2	Enseignants sans groupe de travail entre T1 et T2
Collective (pouvoir)				-
Thématique	Peu de variations	Les buts : centrés sur les apprentissages à T1/ contextuels à T2. Jugements pragmatiques : posture à T1/recherche de la maîtrise des situations à T2 Les indices restent dans le domaine auditif	Les buts demeurent centrés sur les apprentissages, les jugements pragmatiques passent de la posture à la recherche de la maîtrise des situations et les indices divers aux temps 1 se recentrent sur auditif et visuels	Manque de données pour l'analyse (taux de mortalité trop important dans l'échantillon)
Statistique	Les buts, les jugements pragmatiques, l'action de l'enseignant, l'élément déclencheur, et le relevé des indices ne varient pas avec les phases d'élaboration du projet.			

Tableau 50 : Tableau synthétique des résultats des analyses pour les différences des pratiques DIP entre les deux temps de l'analyse

Ainsi, nous distinguons 3 cas de développement des pratiques DIP entre T1 et T2, le terme de développement étant entendu dans le sens de cheminement et pas obligatoirement de progrès. Pour l'ensemble des enseignants, nous avons obtenu que les buts de ces derniers ainsi que les jugements pragmatiques et les indices relevés ne variaient pas avec l'appartenance des enseignants aux différents groupes de travail.

- Le développement des pratiques DIP des enseignants du comité de pilotage

Nous avons observé que les enseignants du comité de pilotage voyaient leur pouvoir relativement inchangé, sauf à moindre échelle, dans le cas de Mado. L'analyse thématique avance pour sa part qu'il y aurait peu de variations des pratiques entre les deux temps, ce qui irait dans le sens de la première. Le cas de l'enseignante Mado est étudié dans le chapitre suivant.

- Le développement des pratiques DIP des enseignants du groupe de travail 1

Nous avons observé que les enseignants de ce groupe de travail voyaient leur pouvoir diminuer entre les deux temps de l'élaboration du projet. Si l'analyse thématique nous informe de changements dans les buts et les jugements pragmatiques des enseignants entre T1 et T2, l'analyse statistique nous indique que ces changements n'ont pas le lien avec les phases.

- Le développement des pratiques DIP pour les enseignants du groupe de travail 2

Les enseignants du groupe de travail 2 présentent deux cas différents dans le changement de pouvoir concernant les pratiques collectives, ce qui est difficilement analysable ici, mais les deux cas d'Axel et de Mado sont détaillés dans le chapitre suivant.

4. Synthèse du chapitre 12

Nous nous retrouvons en présence de deux résultats différents à propos des pratiques DIP : d'une part, l'analyse de contenu nous permet d'avancer qu'il existe des différences entre les pratiques des enseignants appartenant aux groupes de travail et les pratiques des enseignants sans groupe de travail et nous permet de surcroît de caractériser les indicateurs du pouvoir d'agir de ces enseignants. D'autre part, l'analyse quantitative et les tests d'indépendance du χ^2 ne montrent pas de corrélation entre les groupes de travail et les variables discriminantes des événements. Les résultats de ces tests pourraient indiquer ainsi que les variations seraient dues à l'effet du hasard (ou à d'autres variables non mesurées) et non à la variable « groupes de travail ». Cela montre que les variations identifiées au niveau de l'analyse thématique sont liées à d'autres variables que celles relatives aux groupes de travail ou à la temporalité du projet (on peut penser à d'autres variables explicatives comme l'expérience professionnelle et personnelle des enseignants, le contexte de l'établissement, les caractéristiques des élèves dans la classe, etc.)

Somme toute :

- soit les variations ne sont pas liées à la participation aux groupes de travail et dans ce cas notre axe de travail de départ est invalidé.
- soit les variations repérées sont liées à la participation aux groupes de travail mais nous n'avons pas utilisé les bonnes variables pour le montrer
- soit ces variations sont liées à la participation aux groupes de travail et à d'autres variables que nous n'avons pas mobilisées

Dans l'optique de la seconde proposition, nous proposons d'étudier trois cas individuellement afin de voir si un développement, au sens de cheminement et pas nécessairement amélioration, des pratiques DIP est repérable pour trois enseignants qui s'y distinguaient par un changement dans leurs pratiques collectives d'élaboration du projet.

Chapitre 13

Focalisation sur les cas de trois acteurs

Partant des résultats de l'analyse des pratiques collectives, et nous appuyant sur l'analyse thématique des récits, nous avons entrepris l'approfondissement des cas des trois enseignants : Mado, Axel et Fabienne. En effet, ces derniers présentaient un changement entre les deux phases étudiées (phases d'élaborations du projet) au niveau de la maîtrise des zones d'incertitude, et donc de leur pouvoir dans l'élaboration du projet.

Dans le chapitre ci-dessous, nous présentons successivement les cas de Mado, Axel et Fabienne en détaillant pour chacun d'eux leurs pratiques DIP à partir de l'analyse collective, de l'analyse thématique et des extraits d'entretiens et de récits.

1. Cas de Mado⁸⁸

Rappelons que Mado a 44 ans, travaille depuis 23 ans dans l'enseignement agricole et 17 ans dans l'établissement. Elle est titulaire et professeure de français. Son histoire professionnelle a un lien fort avec celle de l'établissement (voir paragraphe 2.2.1 dans le chapitre 9).

1.1. L'analyse des pratiques collectives d'élaboration du projet

Nous mentionnons ci-dessous les résultats issus de l'analyse collective :

Seule Mado participant à la fois au comité de pilotage et au groupe de travail 2 a maîtrisé davantage de zones d'incertitudes dans la deuxième phase d'analyse de l'élaboration du projet (t2) que dans la première (t1) ; son pouvoir a été augmenté au cours de l'élaboration du projet. De plus, nous relevons que les enseignantes du comité de pilotage possèdent peu de pouvoir au sein de ce groupe, ce qui la distingue aussi de ses collègues. En effet, Colette participe également au comité de pilotage et ensuite au groupe de travail 2, mais nous n'avons pas noté pour cette enseignante un changement dans son pouvoir au niveau des pratiques collectives. Cette remarque indique que le fait de participer aux deux groupes de travail en simultanée n'est pas le critère suffisant pour augmenter le pouvoir dans le collectif.

Ajoutons que Mado espérait qu'en résolvant la crise, le projet permettrait d'orienter la politique éducative de l'établissement dans un sens qu'elle partage avec les autres

⁸⁸Mado, pris comme un dérivé de Madeleine et non comme un diminutif.

enseignantes du comité de pilotage (partage plus important d'informations au sujet des élèves, mise en place d'un suivi concerté auprès des élèves souvent absents, etc.). Nous avons également souligné que Mado possède des capacités communicationnelles ainsi qu'une certaine pugnacité qui lui concèdent une facilité à convaincre ses partenaires. En conséquence, sa présence dans le groupe de travail 2 a largement contribué à l'orientation des objectifs du nouveau projet. De plus, elle s'est portée volontaire pour présenter à l'ensemble du personnel, le jour de la prérentrée (phase 3), le bilan provisoire du projet ainsi que les différents dispositifs envisagés. C'est aussi cet acteur, aidé du proviseur adjoint qui lors de cette réunion a composé les groupes de travail correspondant aux dispositifs, en sollicitant sans ménagement les personnels directement dans la salle.

1.2. L'analyse thématique des pratiques DIP de Mado

Nous avons procédé à deux démarches. La première, issue des classifications de l'ensemble des récits par laquelle nous établissons les correspondances entre les classes des types de récits attribués aux événements et l'enseignant apparenté, et la seconde, identique à celle utilisée pour l'analyse thématique des récits qui s'attache à relever les éléments relatifs au pouvoir d'agir des enseignants (but, jugements pragmatiques et indices relevés).

1.2.1. L'analyse des pratiques DIP de Mado à partir des classifications des récits

Dans un premier temps, nous avons cherché à caractériser les pratiques DIP de Mado à partir des classifications issues des récits. Pour ce faire, nous avons recensé, à partir des résultats obtenus lors des classifications des trois différents types de récits, les classes d'appartenances des événements leur correspondant en distinguant les deux temps de l'analyse collective. Nous relevons les variables se rapportant au pouvoir d'agir des enseignants (but, jugement pragmatique et indices).

	Temps 1	Variables remarquables	Temps 2	Variables remarquables
Récit de l'observateur	2 événements dans la classe 2 4 événements dans la classe 4	-	1 événement dans la classe 2 1 événement dans la classe 4 1 événement dans la classe 1	-
Récit de l'enseignant	2 événements dans la classe 2 2 événements dans la classe 1 2 événements dans la classe 5	- 1 ou plusieurs indices auditifs et matériels - buts répondre aux élèves, réguler les bavardages, la sécurité et ne pas perdre de temps	1 événement dans la classe 5 2 événements dans la classe 1	- 1 ou plusieurs indices auditifs et matériels - buts : réguler les bavardages, la sécurité et ne pas perdre de temps
Récit des pratiques	6 événements dans la classe 2	-	3 événements dans la classe 2	-

Tableau 51 : Classes des événements de Mado en fonction des temps de l'analyse collective

En ce qui concerne cette enseignante, nous constatons qu'il n'y a pas de changements ni entre le nombre de prises d'indices entre les temps 1 et 2 de l'analyse ni concernant l'origine de ces indices. Le nombre de buts se restreint de 3 à 2. Par ailleurs, les classes restent identiques pour les récits des pratiques.

Au vu de ce tableau, nous ne pouvons pas avancer que l'enseignante Mado ait significativement changé ses pratiques DIP entre les deux temps de l'analyse.

1.2.2. L'analyse du pouvoir d'agir de Mado à partir des récits

Dans un deuxième temps, à partir des tableaux des analyses précédentes (chapitre 11 et 12), nous avons isolé le cas de l'enseignante Mado et l'avons inspecté au regard des deux temps d'analyse correspondant aux phases de l'élaboration du projet. Nous n'avons conservé que les catégories qui représentent le pouvoir d'agir et avons différencié les éléments des périodes 1 et 2, associés au temps 1 de l'analyse des pratiques collectives, et les incidents survenus lors de la période 3, associés au temps 2 de l'analyse collective. Rappelons que t1 comporte 9 événements et t2, 3 événements ; les pourcentages sont donc calculés en fonction de ces données. De plus, les notations entre parenthèses identifient le numéro de la phase et de l'événement correspondant.

Catégories	Eléments	T1	Eléments	T2
But de l'enseignant	– mettre les élèves au travail (1-1)	16,67%		
	– faire réagir l'élève (2-1)	16,67%		
	– agir sur l'ambiance du cours (2-2)	16,67%	– agir sur l'ambiance du cours (3-3)	33,33%
	– motiver les élèves (2-3)	16,67%		
	– ne pas faire perdre de temps aux élèves (1-2)	16,67%	– ne pas faire perdre de temps aux élèves (3-1), (3-2)	66,67%
	– clore la séance (1-3)	16,67%		
Jugement pragmatique	- il est impossible de tout prévoir (2-3)	16,67%	- il est impossible de tout prévoir (3-1)	33,33%
	- les élèves sont efficaces quand ils sont pressés (1-3), (2-1)	33,33%		
	- il existe des types d'élèves (1-2)	16,67%	- les élèves leaders ont de l'influence sur les autres (3-2)	33,33%
	- le matériel est cause de soucis (2-2)	16,67%		
	- posture distanciée nécessaire avec les élèves (1-1)	16,67%	- l'enseignant doit aussi éduquer (3-3)	33,33%
Indices relevés			– les bavardages des élèves (3-1)	33,33%
	– la disposition spatiale (1-1)	16,67%	– l'inattention des élèves (3-2), (3-3)	66,67%
	– le regard de l'élève (1-2) (2-3)	33,33%		
	– la sonnerie (1-3), le vidéoprojecteur (2-2)	33,33%		
	– les informations sur l'élève (2-1)	16,67%		
	Nombre d'indices relevés 7 pour 6 événements	Moyenne de 1,2	Nombre d'indices relevés 4 pour 3 événements	Moyenne de 1,3

Tableau 52 : Tableau des éléments du pouvoir d'agir de Mado au cours des temps t1 et t2

Nous constatons à la lecture du tableau que peu de variations importantes ont eu lieu entre les deux périodes d'analyse. Toutefois, nous relevons certaines nuances. En premier lieu, les buts de l'enseignante se concentrent davantage sur un aspect structurel dans le sens où les élèves ne doivent pas perdre de temps en cours, les séances doivent être efficaces. L'enseignante partage peu de temps avec ces élèves et elle souhaite que ce dernier soit optimisé ; cela fait partie de son devoir d'enseignante. Ensuite, peu de changements également au sujet des jugements pragmatiques si ce n'est un renforcement des jugements liés à la posture de l'enseignant tout comme ceux liés à la gestion de l'imprévu. Enfin, le type d'indice relevé varie plus que les autres catégories, passant de trois sources différentes (visuelle, matérielle et contextuelle) à deux (auditive et visuelle), mais le nombre d'indices relevés par événement reste stable. Mado modifierait sa prise d'indice non pas en nombre, mais en limitant l'origine de sa nature.

1.3. Les apports de l'analyse lexicométrique

En nous appuyant sur les résultats issus de la classification des récits des pratiques, nous avons relevé les occurrences de la variable « Mado ». Ci-après, un extrait des résultats de la classe 1.

Récit (33) de Mado ($p=0,0010$), **récit (11) de Camille** ($p=0,0034$), **récit (33) de Flore** ($p=0,0036$), **enseignante Mado** ($p=0,0062$), **récit (33) de François** ($p=0,0063$), **récit (32) de Mado** ($p=0,0077$), **enseignant François** ($p=0,0222$), **récit (32) de Camille** ($p=0,0350$), **récit (13) d'Amélie** ($p=0,0398$), **récit (22) de Pascal** ($p=0,0398$).

Cette analyse nous informe que les classes de discours de l'enseignante Mado repérables dans les récits des pratiques apparaissent majoritairement dans la classe 1 qui se rapporte à la structure temporelle de la séance et du fonctionnement scolaire. Cette information semble cohérente avec l'analyse que nous avons présentée au sujet de cette enseignante. En effet, il apparaît dans les résultats que Mado cherche à ne pas perdre de temps avec ces élèves. Nous illustrons nos propos avec des extraits des récits mis en évidence à partir du concordancier⁸⁹.

Période 1

« ... lors de la séance précédente, les élèves ont eu une évaluation. Souleiman était absent et l'enseignante souhaite la lui faire rattraper » (Événement 1)

« Immédiatement, ce constat insupportable pour elle l'énerve, car cet élève *perd du temps* au lieu de profiter du cours » (Événement 2)

« Les jeunes sont restés attentifs et c'est aussi pour cette raison qu'elle n'a pas surveillé *l'heure* assez rigoureusement se laissant surprendre par la sonnerie entraînée par son sujet elle s'est moins adossée à la structure organisationnelle de la séance » (Événement 3)

⁸⁹ L'ensemble du corpus en couleur (correspondant aux classes) se trouve dans les annexes

Période 2

« A cette idée que les élèves puissent dormir en classe, et ainsi *perdre leur temps*, l'enseignante... » (Événement 3)
 « il lui tarde d'aborder l'objectif de sa séance et *ce petit contretemps* commence à l'énervé » (Événement 2)

Période 3

« Depuis *le début du cours*, l'enseignante a constaté qu'il manquait des livres... » (Événement 3)

1.4. Complément avec des extraits d'entretiens

Même si nous savons que les pratiques déclarées ne se superposent ni sur les pratiques observées ni sur les pratiques effectives, nous complétons cette analyse par des extraits des entretiens avec l'enseignante. Ces entretiens ont eu lieu après chaque série d'observations et sont donc au nombre de 3. Les passages ci-dessous renforcent l'idée que Mado emploie fréquemment le mot « temps » dans le sens de ne pas le perdre, ainsi qu'une grande partie de son champ lexical, et ce, lors des trois entretiens, c'est-à-dire lors de l'ensemble de l'élaboration du projet.

Période 1

« Je suis toujours *impatiente* d'aller là où je veux aller. *Ça c'est du temps*... C'est clair que pour moi *c'est du temps à... limiter*. Donc je suis toujours *impatiente* que l'on démarre [...] Ces *pertes de temps en séance* je ne peux pas. [...] Parce que c'est un sentiment de gâchis, de *temps perdu, cet immense temps perdu*. [...] J'ai du mal à faire ça... Parce que je parle beaucoup donc *je déborde souvent du temps*... »

Période 2

« c'est pas des choses que *j'ai le temps de faire*... [...] c'était un vendredi après-midi, ça aussi, et je ne voulais, plus, je ne voulais plus parce que *c'était une perte de temps*... [...] c'est toujours ceux [les cours] que *tu n'as pas eu le temps de préparer* correctement, c'est ceux où cela se passe pas bien... »

Période 3

« comme *il n'est pas question qu'on perde une heure* si on n'y arrive pas autrement, c'est comme ça qu'on fera... [...] J'ai une... une vraie conscience de ce que peut être *la perte de temps d'une heure* pour un jeune... je les additionne et... le désastre que serait le cumul de toutes *ces heures à ne rien faire*... et l'appauvrissement intellectuel que sa procure me terrorise... [...] je veux remplir... *je veux remplir ce temps pour eux*... que ce ne soit pas du temps vide [...] pour moi le pire... qu'on pourrait me dire à la fin d'une heure c'est « on a rien fait ! On n'a rien appris ! *On a perdu notre temps* »

Et concernant le projet « vie scolaire » :

*-Donc moi je suis assez optimiste sur un projet qui nous permettrait d'avancer et surtout un projet qui permette **dorénavant** d'avancer... » (Mado).*

La perte de temps terrorise cette enseignante qui l'associe à du « gâchis » pour les élèves. Le moindre moment de la séance se doit d'être efficace pour les apprentissages et elle en prend pleinement la responsabilité.

1.5. Bilan du cas de Mado

Si peu de changements sont perceptibles dans les pratiques DIP de Mado, nous relevons cependant une persistance de cette enseignante dans le souci de ne pas faire perdre de temps aux élèves. Dans ce domaine, nous percevons même une légère augmentation de la prégnance de ce but. Cela indiquerait que Mado serait dans la recherche de l'efficacité de ses enseignements pour ses élèves en s'efforçant d'optimiser au mieux le temps passé par ces derniers en cours. De plus, l'analyse des pratiques collectives a indiqué que cette enseignante avait augmenté son pouvoir au cours de l'élaboration du projet. Dès lors, cette quête d'efficacité auprès des élèves pourrait être élargie à celle de l'optimisation de l'élaboration et du futur projet « vie scolaire ». En effet, nous avons souligné les intérêts que voyait l'enseignante dans l'élaboration du projet, dans l'application de ses idées, notamment. De fait, non seulement elle assiste activement aux réunions du comité de pilotage, mais lors de la deuxième période elle s'inscrit en plus dans le second groupe de travail. Cette action lui octroiera alors plus de pouvoir et lui permettra d'orienter sensiblement les objectifs du nouveau projet.

Ainsi, nous pourrions voir un lien entre les pratiques collectives et individuelles, à deux niveaux : le premier dans le sens où dans une recherche d'efficacité, son désir de réussite des élèves ainsi que l'aboutissement du projet « vie scolaire » deviennent une priorité pour lesquels toute perte de temps reste à vaincre, et le second où l'aboutissement du projet au plus près de ses attentes lui permettrait d'améliorer l'efficacité de ses cours (par exemple au niveau de la gestion et du suivi des absences des élèves).

En définitive, la mobilisation de Mado au niveau de l'élaboration du projet aurait pour objectif d'être pertinente et efficace pour l'ensemble des personnels de l'établissement, mais aussi pour sa pratique et donc ses élèves. Cette démarche obsessionnelle de course à l'efficacité se retrouve ainsi dans ses pratiques de dénouement d'incidents pédagogiques.

Somme toute, nous n'avons pas mis à jour un développement flagrant des pratiques DIP de Mado entre les deux temps de l'analyse, mais perçu que dans un souci permanent de l'efficacité, elle parvient à rendre cohérentes ses pratiques collectives d'élaboration du projet et ses pratiques DIP.

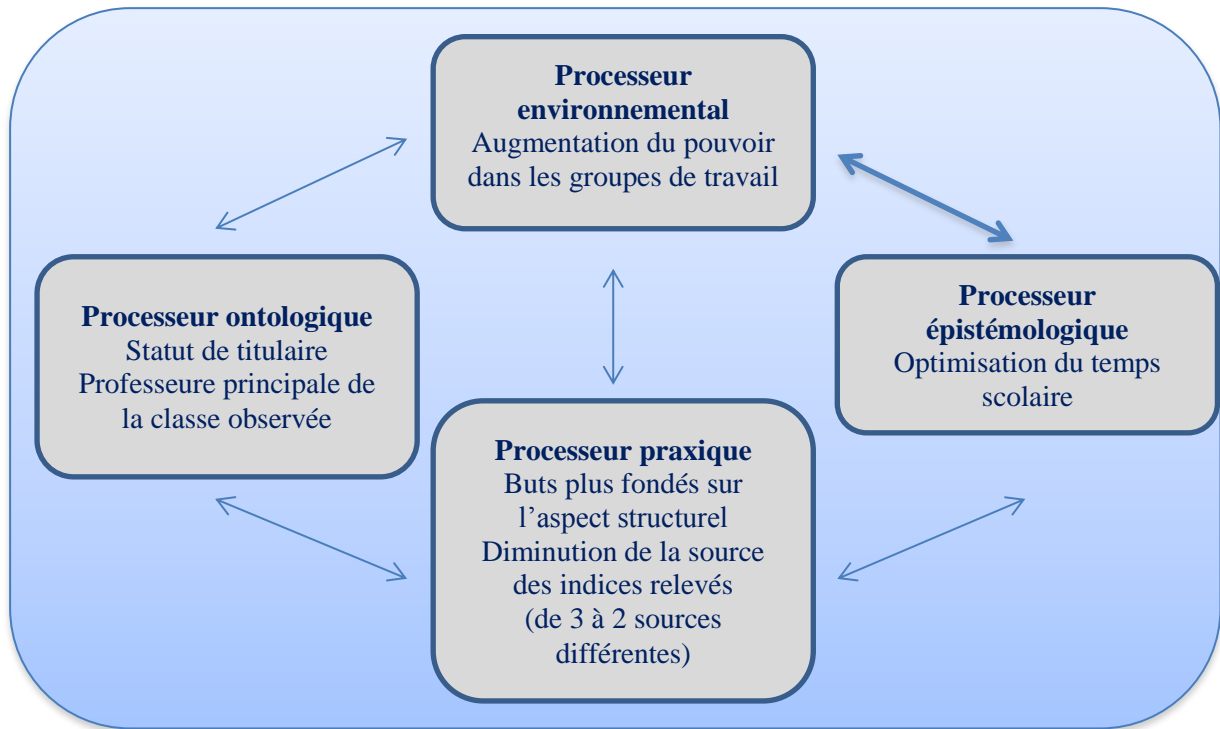


Schéma 43 : Pratiques DIP de Mado

La représentation ci-contre ne présente que les éléments remarquables des pratiques DIP de Mado. Cela signifie que les autres indicateurs et les caractéristiques non mentionnés sont présents, mais n'ont pas significativement changé entre les phases d'élaboration du projet, ou du moins, nous ne l'avons pas perçu.

Ainsi, la participation de Mado au projet de l'établissement lui permet ainsi d'étendre sa préoccupation d'efficacité et d'efficacité à l'espace des pratiques hors de la classe, elle augmente ainsi son champ des possibles. C'est un indicateur de son développement professionnel.

2. Le cas d'Axel

Axel est âgé de 48 ans au moment de l'enquête. Il enseigne la biologie et travaille depuis 19 ans dans l'établissement, lequel est le seul qu'il a fréquenté en tant qu'enseignant.

2.1. L'analyse des pratiques collectives d'élaboration du projet

Axel a participé activement au groupe de travail 1 et ensuite au groupe de travail 2 et nous avons constaté pour cet enseignant une perte du pouvoir au niveau des pratiques collectives. Rappelons qu'Axel défend un certain pragmatisme professionnel et n'hésite pas à s'investir dans toute démarche visant à améliorer ses pratiques. De plus, il tient à participer aux décisions relatives aux différents projets de l'établissement afin de garantir une certaine cohérence entre ses attentes et les actions de l'établissement. Pour lui, maintenir une

dynamique de recherche ou d'échanges est indispensable à tout bon fonctionnement d'une organisation.

2.2. L'analyse thématique des pratiques DIP d'Axel

Pour le cas d'Axel, nous avons procédé de la même façon que pour le cas de Mado.

2.2.1. L'analyse des pratiques DIP d'Axel à partir des classifications des récits

Tout comme nous avons procédé pour le cas de Mado, nous étudions celui d'Axel. Nous constatons que les classes issues des récits de l'observateur ainsi que celles issues des récits des pratiques ne varient pas entre les deux temps de l'analyse, ce qui laisse suggérer une certaine stabilité à ce niveau.

Classes	Temps 1	Variables remarquables	Temps 2	Variables remarquables
Récit de l'observateur	3 événements dans la classe 3	-	6 événements dans la classe 3	-
Récit de l'enseignant	1 événement dans la classe 4 2 événements dans la classe 2	3 indices variés et un seul indice auditif 2 buts (continuer l'activité et répondre aux questions des élèves)	3 événements dans la classe 2	1 seul indice auditif 1 but (répondre aux questions des élèves)
	2 événements dans la classe 4 1 événement dans la classe 2			
Récit des pratiques	3 événements dans la classe 4	-	6 événements dans la classe 4	-

Tableau 53 : Classes des événements d'Axel en fonction des temps de l'analyse collective

Par contre, nous constatons que pour les récits de l'enseignant, Axel relève moins d'indices dans le temps 2 de l'analyse que dans le temps 1. De même, les buts de l'enseignant se concentrent en un seul relatif à donner une réponse aux questions des élèves.

2.2.2. L'analyse du pouvoir d'agir d'Axel à partir des récits

Ci-dessous le tableau correspondant aux éléments du pouvoir d'agir de l'enseignant Axel entre les deux temps de l'analyse. Lors du temps 1, Axel participait au groupe de travail1 et lors du temps 2, au groupe de travail 2.

Catégories	Eléments	T1	Eléments	T2
But de l'enseignant	- mettre les élèves au travail (1-1), (1-2), (2-1), (2-2), (2-3)	83,33%	- mettre les élèves au travail (3-1), (3-2), (3-3)	100%
	- gérer au mieux le temps de la séance (1-3)	16,67%		
Jugement pragmatique	- il faut graduer les sanctions (1-2), (1-3)	33,33%		
			- il faut tout maîtriser (3-1), (3-2), (3-3)	100%
	- souvent les entrées en cours font perdre du temps (1-1)	16,67%		
	- les leaders ont beaucoup d'influence sur les autres (2-3)	16,67%		
	- l'enseignant doit s'adapter à l'état d'esprit dans lequel sont les élèves (2-1), (2-2)	33,33%		
Indices relevés	- les élèves interrogent l'enseignant (1-1), (2-1), (2-2) - les bavardages et le bruit (1-2), (1-3)	83,33%	- les bavardages et le bruit (3-1), (3-2)	66,67%
	- posture des élèves (2-3)	16,67%	- l'élève n'écrit pas (3-3)	33,33%
	- Nombre d'indices relevés (14)	2,33 en moyenne	- Nombre d'indices relevés (5)	1,67 en moyenne

Tableau 54 : Tableau des éléments du pouvoir d'agir d'Axel au cours des temps t1 et t2

Les variations observées entre les deux périodes apparaissent clairement au niveau des jugements pragmatiques de l'enseignant. Si les buts ont relativement peu changé, toujours centrés sur le processus d'apprentissage, les jugements pragmatiques se voient radicalement modifiés en passant d'une multiplicité de thèmes à un seul lié à la gestion des imprévus. Quant aux indices relevés, ils restent dans les domaines de l'auditif et du visuel. Par contre, nous constatons une singulière baisse au niveau du nombre d'indices relevés entre les deux périodes de l'analyse, passant de plus de 2 indices en moyenne à moins de 2, ce qui confirme l'analyse précédente.

Ces deux analyses nous indiquent que les pratiques DIP d'Axel se seraient ainsi modifiées essentiellement dans une dynamique de concentration des buts, du nombre d'indices relevés et des jugements pragmatiques. Ainsi, Axel viserait la mise au travail des élèves, en s'appuyant sur la nécessité de maîtriser les incidents et en ne relevant qu'un seul indice auditif pour agir.

2.3. Les apports de l'analyse lexicométrique

L'analyse lexicométrique permet de penser que la classe de discours de l'enseignant Axel issu des récits est partagée entre la classe 2 centrée sur la relation pédagogique et la classe 3 centrée sur les interactions relatives aux DIP. Cela ne paraît pas incompatible avec les résultats précédents qui indiquent que l'enseignant rechercherait en priorité la mise au travail des élèves, tout en maîtrisant les situations et relevant un indice auditif.

Extrait des résultats de la classe 2

récit (12) Axel ($p < 0,0003$), *enseignant Axel* ($p = 0,0010$), *groupe de travail 1* ($p = 0,0014$), *groupe de travail 2* ($p = 0,0014$), *récit (11) Axel* ($p = 0,0085$), *récit (23) d'Amélie* ($p = 0,0125$), *enseignante Fabienne* ($p = 0,145$), *récit (12) Mado* ($p = 0,253$), *récit (21) Paul* ($p = 0,0253$), *récit (12) Colette* ($p = 0,0453$), *récit (23) Flore* ($p = 0,0453$), *récit (22) Fabienne* ($p = 0,0453$)

Extraits des résultats de la classe 3

récit (31) Axel ($p = 0,0026$), *récit (32) Axel* ($p = 0,0091$), *récit (12) Paul* ($p = 0,0094$), *récit (12) Luc* ($p = 0,0211$), *récit (22) Axel* ($p = 0,0249$), *récit (13) Paul* ($p = 0,0249$), *enseignant Paul* ($p = 0,0269$), *événements 31* ($p = 0,0280$), *récit (31) Camille* ($p = 0,0462$)

En nous appuyant sur le concordancier des classes issues de l'analyse, nous illustrons nos propos avec ces extraits des récits des pratiques qui montrent à la fois les relations entre l'enseignant et les élèves ainsi que des incidents pédagogiques :

Période 1

« A partir des premières observations des élèves l'enseignant constate qu'ils ne sont pas à l'écoute en effet il remarque que leurs attitudes corporelles et que le niveau sonore ne sont pas propices pour fournir une concentration minimale » (événement 1)

« ... il repère un groupe d'élèves sur sa droite qui est particulièrement agité suite à ces analyses il conclut que la séance va être difficile à gérer au niveau du temps comme au niveau de la discipline » (Événement 2)

« Surpris il répond :

- ouais toi tu vas reculer de deux places, allez ! ordonne l'enseignant voulant reprendre rapidement son cours pour atteindre les objectifs notionnels qu'il s'est fixés pour ce jour » (Événement 2)

Période 2

« ... reprend un élève visiblement très surpris par le terme ce qui provoque les rires de ses camarades. Sans relever, l'enseignant continue ses explications » (Événement 1)

« ... il accepte donc les commentaires. Il considère également que ces réactions qui provoquent les rires sont bienfaites, car elles signifient d'une part que le groupe suit, et d'autre part elles permettent aux élèves d'associer la biologie à l'humour et au plaisir » (Événement 2)

Période 3

« Il aperçoit l'un d'eux qui bouge et semble parler à ses voisins, il commente alors :

- Je ne suis pas certain que là-bas au fond ils t'ont entendu ! » (Événement 1)

« ... il ne souhaite pas perdre de temps et considère que si l'élève intervient de cette façon, c'est que d'une part il ne suit pas ce qui est dit en cours, et que d'autre part il souhaitait se faire remarquer » (Événement 3)

2.4. Complément avec des extraits d'entretien

Dans la même démarche que pour Mado, nous retrouvons dans les entretiens avec l'enseignant des informations qui pourraient éclairer les pratiques DIP de l'enseignant. Il semblerait, en effet que cet enseignant ait construit, au cours de son expérience professionnelle, des invariants qui lui permettent de structurer des régularités face à l'évolution des situations. Cette démarche serait cohérente avec sa recherche de « maîtrise » des imprévus, pour laquelle il a échafaudé des stratégies de réponses. Dès lors, nous pouvons imaginer qu'entre les temps t1 et t2 de l'analyse, l'enseignant affine la catégorisation des situations qu'il a repérées en resserrant ses prises d'indices, ses jugements pragmatiques ainsi que ses buts.

Nous retrouvons dans ces extraits d'entretiens l'explication qu'il donne à sa façon de fonctionner :

*« Ce qui se passe dans mon cerveau à ce moment-là [lors de l'incident] c'est : je suis en train de voir quelles **sont toutes les possibilités** que j'ai pour arriver à gérer une situation. Donc c'est un petit peu comme si tu avais **une base mémoire** dans laquelle tu vas essayer de trouver une solution... « Bien ça, ça marche pas, ça, ça a marché, ça, j'ai essayé..., donc là maintenant qu'est-ce qu'il me reste ? », je me dis : « **quelles sont les cartouches dont je dispose ?** » (Axel, période 1).*

Extrait de l'entretien de la dernière période :

L'enseignant définit ses deux types d'événements en fonction de l'impact qu'il estime qu'ils vont produire :

« ... ce sont des événements ponctuels, on gère le groupe classe en jugeant dans l'immédiateté savoir quel est l'intérêt... l'impact... est-ce que c'est un impact réel ou finalement une ébullition momentanée qui de toute façon va s'éteindre par elle-même ? »

Il élabore ses réponses au fil de son expérience :

*« c'est en termes de perturbation qu'ils vont entraîner... donc tu vas avoir une espèce d'épiphénomène, tu sais que c'est par la force de **l'habitude**... c'est la température, les chevaux à l'extérieur, le surveillant qui va passer... toute une palette d'événements qui arrivent fréquemment pour lesquels tu sais que... c'est sans conséquence, sur ton cours... »*

et quand il est confronté à un incident différent, il ajuste son comportement :

*« si tu vois que ça a des conséquences sur le reste, là tu changes d'attitude et tu mets une réponse différente... [...] **c'est par expérience** »*

Nous constatons qu'entre les deux périodes, l'enseignant n'a pas modifié son discours, cela ne signifie pas qu'il n'aurait pas modifié ses pratiques, mais nous informe sur une certaine régularité consciente.

2.5. Bilan du cas d'Axel

Nous avons ainsi mis en évidence une focalisation du pouvoir d'agir dans les pratiques DIP d'Axel au niveau du but, des jugements pragmatiques et des indices relevés. Si l'enseignant avait développé une stratégie personnelle relativement consciente de ses pratiques en cas d'incidents pédagogiques, nous pouvons avancer qu'entre les temps t1 et t2 de l'analyse, cette stratégie semble s'être affinée.

Dans l'optique de contribuer à la dynamique collective de l'établissement, il participe aux deux groupes de travail consécutifs. Peut-être cet engagement signifiait-il aussi pour lui, la concrétisation d'un espace d'échanges au sujet des pratiques et donc un creuset pour y puiser de nouvelles idées ? Le fait est qu'entre les deux temps de l'analyse, Axel perd du pouvoir dans les pratiques collectives et la verve de Mado y a peut-être contribué. Néanmoins, nous constatons qu'au niveau individuel, Axel développe un pouvoir d'agir différent entre les deux temps de l'analyse.

Somme toute, la perte du pouvoir dans le collectif ne l'empêche pas de modifier son pouvoir d'agir pour ses pratiques DIP dans une dynamique de focalisation.

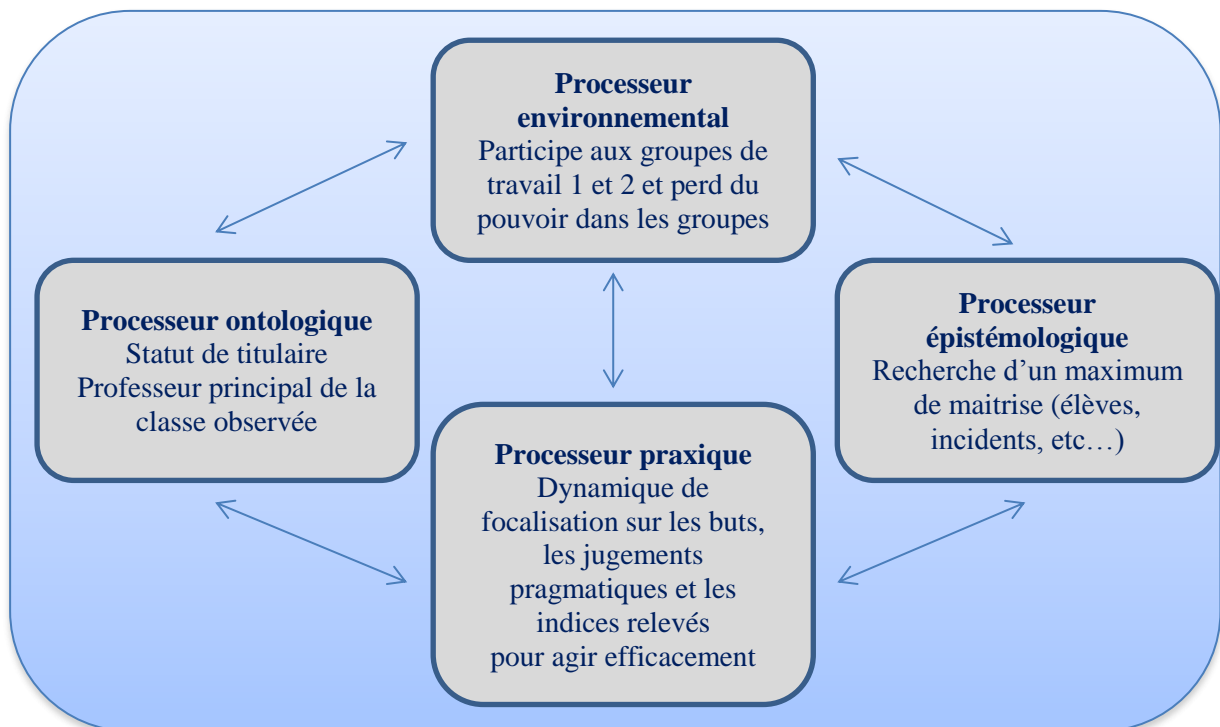


Schéma 44 : Pratiques DIP d'Axel

3. Le cas de Fabienne

Fabienne a 41 ans lors de l'enquête, elle enseigne l'Education Socio-Culturelle (ESC). Titulaire de son poste, elle exerce dans l'établissement depuis 11 ans et 15 ans dans l'enseignement agricole.

3.1. L'analyse des pratiques collectives

Fabienne a participé au groupe de travail 1 uniquement et par conséquent son pouvoir au sein du collectif a baissé.

Cette enseignante s'est engagée dans le projet, car elle y voyait une occasion de prendre du recul, couper avec le quotidien et découvrir de nouvelles façons de travailler dans l'établissement. Curieuse de nature, elle aimerait aussi que le projet vie scolaire soit l'occasion de proposer de nouvelles façons de fonctionner tant au niveau du service « vie scolaire » que dans l'établissement en général. En effet, adepte de la communication non violente, elle se sent souvent en décalage avec nombre de personnels⁹⁰.

3.2. L'analyse thématique des pratiques DIP de Fabienne

3.2.1. L'analyse des pratiques DIP de Fabienne à partir des classifications issues des récits

Le tableau ci-contre indique d'une part que les classes issues des récits des pratiques sont identiques pour les deux temps de l'analyse, et que d'autre part les classes issues des récits de l'enseignant varient remarquablement (passage d'une classe à 4 classes). Quant au récit de l'observateur, la variation est moindre.

⁹⁰ Pour anecdote, lors de l'élaboration des questionnaires du diagnostic : Fabienne n'était pas d'accord sur le vocabulaire employé et notamment sur le mot « maillage » (concernant la surveillance dans l'établissement). Elle argumentait que ce mot était trop peu courant et donc incompréhensible par les élèves et le personnel. Ce désaccord nous a valu une très longue séance de discussion, pour finalement le laisser dans les questionnaires. Au cours des séances suivantes, cet épisode reviendra souvent dans les conversations.

Classes	Temps 1	Variables remarquables	Temps 2	Variables remarquables
Récit de l'observateur	5 événements dans la classe 4 1 événement dans la classe 2	-	3 événements dans la classe 4	-
Récit de l'enseignant	3 événements dans la classe 2	3 prises d'un seul indice auditif But : répondre aux questions	1 événement dans la classe 4 2 événements dans la classe 3	Prise de 3 indices Prise de 2 indices But : continuer l'activité et ne pas perdre de temps
	1 événement dans la classe 5 2 événements dans la classe 2	1 prise de plusieurs indices 2 prises d'un seul indice auditif But : Réguler les bavardages et répondre aux questions		
Récit des pratiques	6 événements dans la classe 2	-	3 événements dans la classe 2	-

Tableau 55 : Classes des événements de Fabienne en fonction des temps de l'analyse collective

Si nous nous penchons sur les variations des classes des récits de l'enseignant, nous trouvons que la classe 2 correspond en particulier à la prise de plusieurs indices lors de l'incident. En revanche, les classes 4 et 3 correspondent à la prise d'un seul indice pour intervenir. En regardant plus en détail les périodes d'observation correspondant au temps 1 de l'analyse collective, nous pouvons distinguer 2 autres temps ce qui laisse apparaître une évolution dans la prise des indices s'orientant vers une augmentation de ces derniers.

L'enseignante Fabienne aurait modifié sa prise d'indice lors des incidents pédagogiques entre deux temps d'observation. Plus précisément, elle aurait modifié le nombre de ces indices en les augmentant parallèlement à l'évolution de l'élaboration du projet. Quant aux buts de l'enseignante, davantage centrés sur les élèves à t1, ils concernent plus l'efficacité du travail à t2.

3.2.2. L'analyse du pouvoir d'agir de Fabienne à partir des récits

Tout comme pour les enseignants précédents, nous avons isolé le cas de Fabienne et l'avons inspecté au regard des deux temps d'analyse correspondant aux phases de l'élaboration du projet.

Catégories	Eléments	T1	Eléments	T2
But de l'enseignant	– mettre les élèves au travail (1-1), (1-3), (2-1)	50%	– mettre les élèves au travail (3-1)	33,33%
	– faire réagir les élèves (1-2), (2-2) (2-3)	50%		
			– rappeler les règles (3-2), (3-3)	66,67%
Jugement pragmatique	- il est nécessaire de créer une bonne ambiance (1-1)	16,67%		
	- objets matériels peuvent être source de problème (1-3)	16,67%		
	- les élèves apprennent aussi dans l'informel (2-2)	16,67%	- les élèves pensent qu'en ESC on ne fait rien (3-1), (3-2), (3-3)	100%
	- les élèves pensent qu'en ESC on ne fait rien (1-2), (2-1), (2-3)	50%		
Indices relevés	– bruit, bavardages (1-2), (1-3)	33,33%	– bruit, bavardages (3-2), (3-3) – les élèves posent des questions (3-1)	50% 50%
	– répartition des élèves (1-1)	16,67%		
	– élèves n'écrivent pas (2-2)	16,67%		
	– posture des élèves (2-3)	16,67%		
	– objet non adéquat (2-1)	16,67%		
	– Nombre d'indices relevés (12)	Moyenne 2 par événement	– Nombre d'indices relevés (3)	Moyenne 1 par événement

Tableau 56 : Tableau des éléments du pouvoir d'agir de Fabienne au cours des temps t1 et t2

Dans le cas de Fabienne, les changements apparaissent répartis dans les trois catégories. Les buts de l'enseignante passent de l'exclusivité opérationnelle (liés directement au travail des élèves), à une majorité de buts liés aux règles de travail dans la classe. De même, pour les jugements pragmatiques répartis en trois catégories lors de la période t1, qui sont regroupés dans une seule, relative à la vision de l'enseignante, de sa discipline par les élèves à t2. Enfin, lors de la période t1, les indices étaient répartis entre trois sources (auditives, visuelles et matérielles) et au nombre de 2 par événement, alors que dans la période t2, ils relèvent tous d'une source auditive avec un seul indice relevé par événement.

Ce constat pourrait être corrélé en partie avec celui établi lors de l'analyse précédente pour laquelle les changements apparaissent au niveau du but de l'enseignante, des indices relevés et des jugements pragmatiques. Les buts de l'enseignante passent de l'exclusivité opérationnelle (liés directement au travail des élèves), à une majorité de buts liés aux règles de travail dans la classe. De même, pour les jugements pragmatiques répartis en trois catégories lors de la période t1, ils sont regroupés dans une seule, relative à la vision de

l'enseignante, de sa discipline par les élèves. Par contre, concernant la prise d'indices, les résultats sont contradictoires entre les deux démarches. Alors que la seconde indique une baisse significative du nombre d'indices relevés, la première indique une augmentation de ces derniers de par le classement des événements. Cet écart signifierait que lors de la classification événements (avec les variables des récits de l'enseignant) de Fabienne, la modalité « nombre d'indices relevé » ne soit pas prépondérante.

Fabienne tenterait, en s'appuyant sur le jugement pragmatique relatif à sa discipline, de mettre tout en œuvre pour le mettre à mal et revaloriser sa discipline. Pour cela, elle axe ses buts sur la clarification des règles de travail auprès des élèves, et s'attache à focaliser ses indices dans le domaine auditif.

Les deux analyses montrent que Fabienne aurait modifié ses pratiques, et ce à plusieurs niveaux. Il nous est toutefois difficile de savoir à quoi serait dû ce changement dans le diagnostic de la situation. En effet, les résultats de l'analyse des pratiques collectives avancent que Fabienne perd du pouvoir au cours de l'élaboration du projet. Ainsi, la perte de ce pouvoir au sein du collectif ne l'empêcherait pas de modifier ses pratiques de classe.

3.3. Les apports de l'analyse lexicométrique

Les résultats de l'analyse concernant le cas de Fabienne indiquent que le discours repéré dans les récits s'orienterait davantage sur la relation pédagogique (Classe2).

Extrait des résultats de la classe 2

***récit (12) Axel** ($p < 0,0003$), **enseignant Axel** ($p = 0,0010$), **groupe de travail 1** ($p = 0,0014$), **groupe de travail 2** ($p = 0,0014$), **récit (11) Axel** ($p = 0,0085$), **récit (23) d'Amélie** ($p = 0,0125$), **enseignante Fabienne** ($p = 0,145$), **récit (12) Mado** ($p = 0,253$), **récit (21) Paul** ($p = 0,0253$), **récit (12) Colette** ($p = 0,0453$), **récit (23) Flore** ($p = 0,0453$), **récit (22) Fabienne** ($p = 0,0453$)*

Ci- dessous des extraits des récits des pratiques illustrant la relation pédagogique :

Période 1

« ... à la fois pour instaurer une atmosphère décontractée, mais c'est aussi une façon pour elle de dépasser sa timidité face au groupe. Elle reconnaît cependant que son humour n'est pas toujours accessible pour les élèves » (Événement 1)

« - On avait vu un extrait qu'est-ce que vous avez retenu de ceci ?

Ce thème est cher à l'enseignante et elle souhaiterait non seulement le partager avec les élèves, mais aussi qu'ils s'en souviennent » (Événement 2)

« ... elle tient à vérifier le travail des élèves en séance d'informatique, d'une part pour s'assurer qu'ils ont bien compris la consigne, d'autre part pour qu'ils sachent que même si sa gestion de classe est différente, elle reste vigilante au travail fourni » (Événement3)

Période 2

« Elle considère qu'il est important de temps en temps de quitter sa place derrière le bureau, et de se confronter à la réalité du travail des élèves. Elle sait qu'elle propose un cadre différent des autres enseignants » (Événement 1)

« ... elle aimerait que ce moment soit un moment d'échange, à la fois parce qu'elle considère que chaque instant de son cours formel et informel est éducatif, même si ce n'est pas un cours magistral » (Événement 2)

« Elle pense que l'une des raisons est que les élèves ont du mal à passer de l'enseignement des autres collègues à sa façon d'aborder les choses. Les élèves la regardent et l'écoutent en silence, le cours reprend » (Événement 2)

Période 3

« L'enseignante travaille à son bureau. Elle aime privilégier le travail en groupe et en autonomie même si elle sait que certains élèves en profitent pour ne pas respecter les consignes » (Événement 2)

« Elle a constaté que depuis ce choix, elle est moins confrontée à des problèmes de discipline, ce qui l'encourage à poursuivre dans cette démarche. Elle passe dans les rangs, regarde le travail, et commente les productions alors que les élèves se calment » (Événement 2)

3.4. Complément avec des extraits d'entretiens

Par ailleurs, un extrait d'entretien avec cette enseignante peut alimenter l'idée que ses pratiques se seraient un peu modifiées entre les deux périodes. Ci-dessous l'extrait d'un entretien mené lors de la troisième période d'observation, soit lors du deuxième temps de l'analyse des pratiques collectives :

« ... et je ne sais pas pourquoi cette année [2013/2014] cela se passe super bien, je n'ai aucun problème de discipline... quoi ! Est-ce que moi je suis plus claire avec moi-même, est-ce que je maîtrise mieux mes outils ? Je ne sais pas... [...] et c'est une classe que j'avais l'année dernière... »

– tu ne sais pas pourquoi ça va mieux ?

– Non...

– et tu n'as pas forcément l'impression d'avoir changé des choses dans ta pratique ?

Ha si ! j'ai changé plein de trucs ! En trois ans, c'était progressif : prise de conscience de certaines choses, le cadre, assumer ce que je suis... être plus claire dans les consignes, être plus pédagogue... [...]... et j'essaie de faire ça avec les ados c'est-à-dire que quand tu fais une action elle soit complète, jusqu'au bout, qu'ils fassent la préparation, et puis le rangement, l'évaluation... que ce soit un cycle complet et je trouve que c'est moins infantilisant... ». (Fabienne).

Cet extrait ne nous dit pas pourquoi Fabienne a modifié et diminué ses prises d'indices lors d'incidents pédagogiques, mais il reste intéressant dans le fait que cette enseignante a

conscience de certains changements qu'elle apporte à ses pratiques. De plus, il nous indique aussi que si l'on s'en tient à son discours, elle serait à l'origine même de ces changements. En ce sens, cet extrait ne contredit pas nos résultats précédents, relevant une modification pour le récit de l'enseignant.

3.5. Bilan du cas de Fabienne

Suite à cette analyse, nous avons mis en lumière une modification du pouvoir d'agir des pratiques DIP de Fabienne au cours de l'élaboration du projet.

En ce sens, elle resserre ses jugements pragmatiques autour de sa discipline qu'elle cherche à valoriser, elle axe ses buts sur une clarification des règles ainsi que la mise au travail des élèves et focalise ses prises d'indices dans le domaine auditif en limitant ces derniers.

Somme toute, cette enseignante poursuivrait le but de restructurer ou du moins reformuler les règles de travail afin que les élèves soient dans une situation d'apprentissage lors de ses séances pour modifier la perception d'oisiveté qu'elle imagine que ces derniers ont de sa discipline. Pour cela, elle se concentrerait principalement sur les nuisances sonores issues du comportement des élèves. Dans un sens, Fabienne cherche à avancer dans sa relation pédagogique avec ses élèves, en jouant sur deux leviers : sa réponse interne face à l'incident et son action devant les élèves.

Au demeurant, la participation au groupe de travail 1 lui a peut-être offert un espace de recul et de réflexion qui a contribué à renforcer cette démarche de recherche d'amélioration de ses pratiques. En définitive, si son investissement au niveau du collectif est demeuré à la première période, un changement significatif dans ses pratiques DIP a été souligné.

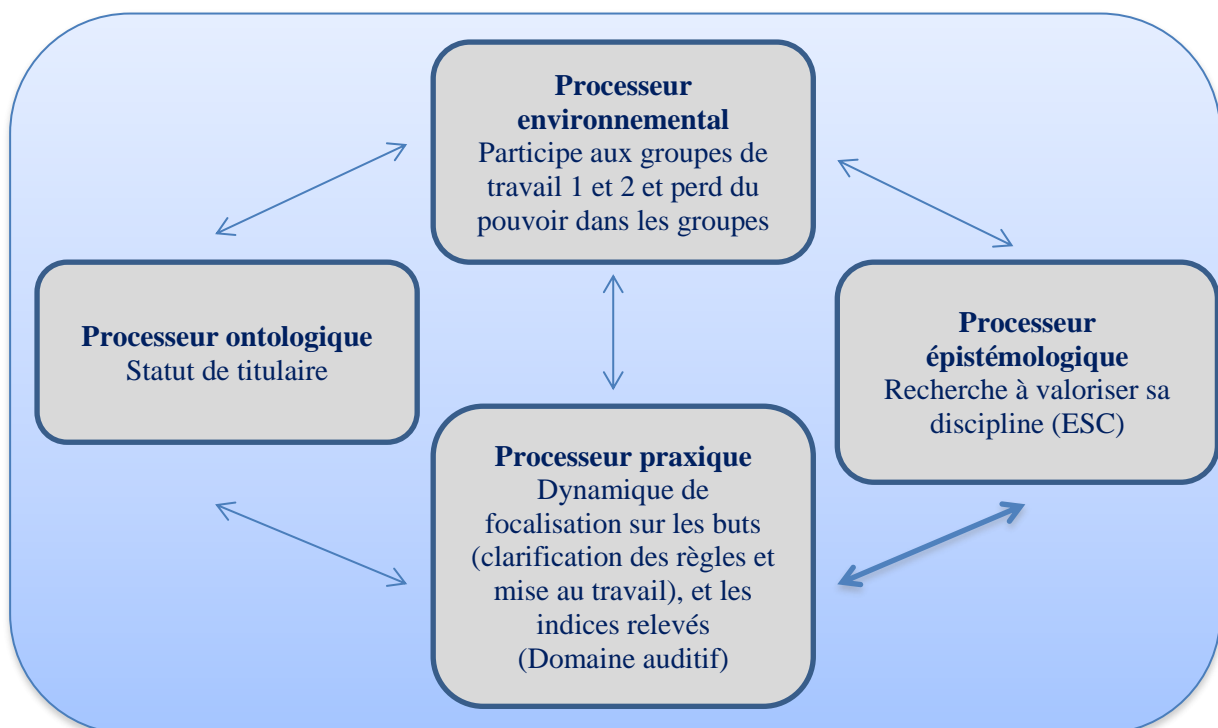


Schéma 45 : Pratiques DIP de Fabienne

4. Synthèse des trois cas spécifiques des enseignants

Au regard des trois analyses des pouvoirs d’agir des enseignants repérés lors de l’analyse collective, nous avançons les conclusions suivantes :

Mado tend à rechercher davantage d’efficacité dans ses cours dans un ratio temps/apprentissage. Cette quête l’amène à agir de la même façon dans le collectif autour du projet et dans cette optique elle aurait augmenté son pouvoir au sein de celui-ci, sans toutefois modifier singulièrement son pouvoir d’agir dans ses pratiques DIP.

La situation d’Axel et de Fabienne se révèle différente dans le sens où ces derniers ont vu leur pouvoir réduire au niveau du collectif, entre les deux temps d’analyse. Par contre, nous avons noté qu’Axel s’est construit des invariants pédagogiques au sujet des incidents et nous avançons qu’au cours de l’élaboration du projet, ces invariants se sont affinés, ce qui dans un sens augmenterait son pouvoir d’agir. Quant à Fabienne, sa participation au projet lui aurait permis d’avancer dans sa recherche de cohérence entre ses idées, la défense de sa discipline et ses pratiques. Son pouvoir d’agir est modifié, renforçant sa détermination face aux relations pédagogiques.

Nous illustrons nos résultats en indiquant avec les flèches la dynamique opérée par le pouvoir au niveau du collectif et le pouvoir d’agir au cours de l’élaboration du projet « vie scolaire ».

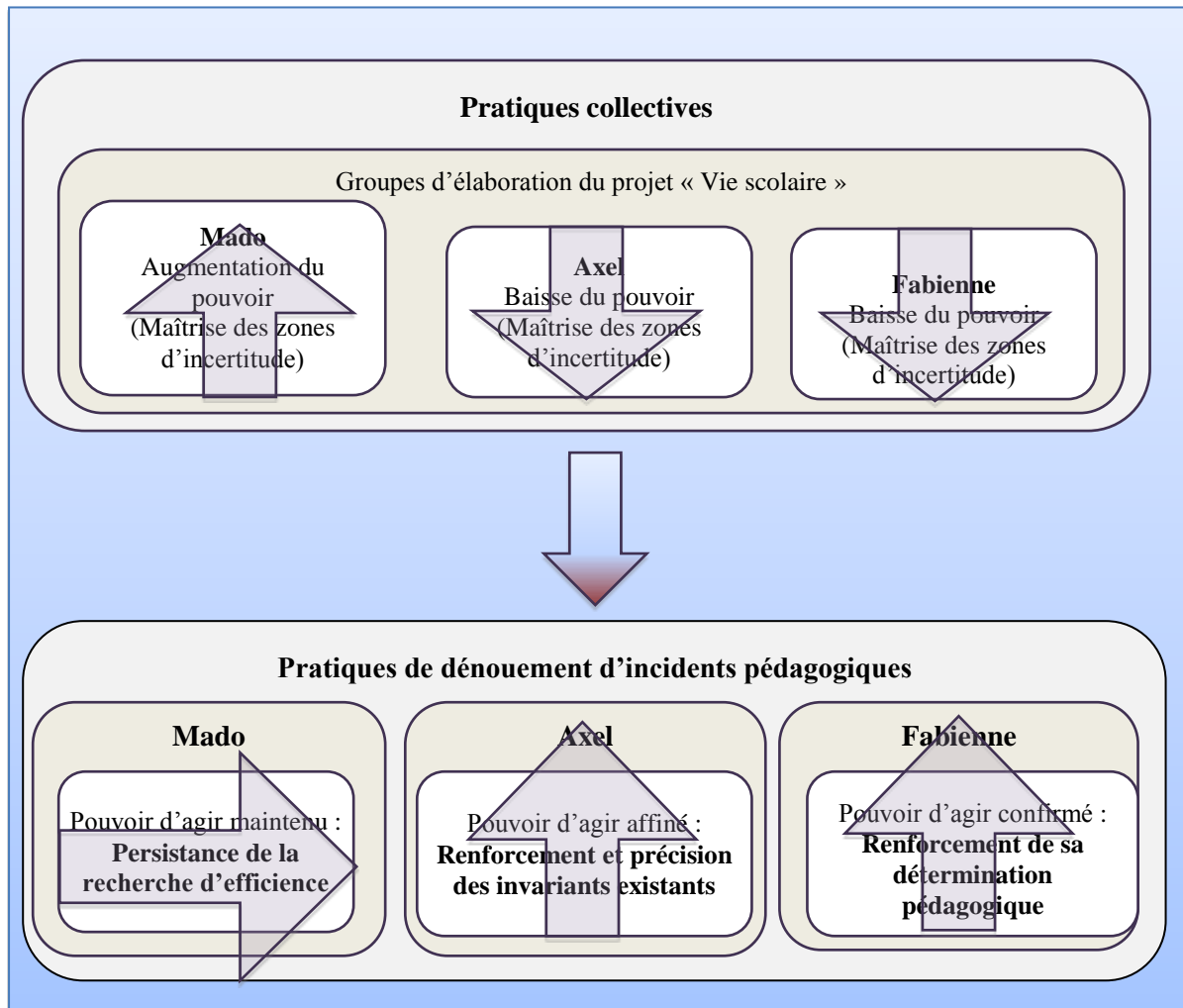


Schéma 46 : Schématisation des relations entre les pratiques collectives et individuelles pour trois enseignants

Apparaît le constat suivant : seule l'enseignante qui voit son pouvoir augmenté dans le collectif ne développe pas son pouvoir d'agir, contrairement aux deux autres enseignants qui voient au sein du collectif, leur pouvoir baisser, mais augmenter dans leurs pratiques DIP. Dès lors, nous pouvons avancer que l'augmentation du pouvoir dans le collectif n'implique pas l'augmentation du pouvoir d'agir, tout comme la baisse du premier n'empêche pas le développement du second. Deux propositions apparaissent : la première qu'il existerait une distribution différente d'un « capital énergétique » des pratiques. Si l'enseignant s'investit dans le collectif, il ne peut en faire tout autant dans sa pratique individuelle et vice et versa. La seconde, est qu'il existe donc une absence de couplage entre les pratiques collectives et les pratiques individuelles des enseignants. Reste à savoir si les conditions du projet ont participé à cette absence de couplage en le maintenant ou le favorisant. Nous y reviendrons dans le chapitre suivant.

Au demeurant, l'étude des trois cas particuliers, issus de l'analyse des pratiques collectives a mis en lumière trois processus différents d'élaboration de pratiques DIP. En essayant de synthétiser ces processus, nous pourrions dire que :

- les pratiques DIP de Fabienne se construisent et s’actualisent relativement indépendamment des processus collectifs de l’établissement, mais davantage en lien avec sa discipline et ses objectifs pédagogiques.
- les pratiques DIP d’Axel se construisent davantage sur son expérience professionnelle, en cherchant un équilibre entre l’adaptabilité et l’invariance.
- Les pratiques DIP de Mado se construisent davantage en lien avec les pratiques collectives dans l’établissement, les unes alimentant les autres. L’investissement de Mado dans et hors de la classe semble demeurer ainsi dans un état d’équilibre.

Si l’on revient au modèle de Giddens, Mado pourrait en être une illustration, mais en notant que si une dynamique commune est repérable entre les deux sphères du collectif et de l’individuel, l’une allant même jusqu’à alimenter l’autre, ce mouvement semble demeurer sur le même plan et non adopter un mouvement spiralaire qui permettrait le développement des pratiques et l’augmentation du pouvoir. Par ailleurs, nous n’avons pas établi si les pratiques DIP de Mado actualisent aussi les pratiques collectives d’élaboration du projet.

En définitive, nous avons montré que les pratiques de dénouement d'incidents pédagogiques dépendent relativement peu de la participation des enseignants à l'élaboration du projet « vie scolaire », mais de multiples facteurs que nous avons tenté de mettre en évidence. D'un autre point de vue, nous ne prétendons pas à l'exhaustivité de nos résultats, c'est-à-dire qu'ils ne prouvent pas que ces pratiques soient complètement indépendantes de l'appartenance aux groupes de travail. En outre, si les pratiques n'ont que peu ou pas de lien avec les groupes de travail il est important de rappeler que nous avons analysé le projet en cours d'élaboration et non finalisé. Effectivement, lors des arrêts des observations le projet était encore en cours de discussion pour les dispositifs à mettre en place. Cela ne prouve en rien que le lien existe bel et bien, mais cette précision nuance le propos. Nous pouvons en effet prolonger notre axe de travail initial en avançant que ce sera par l'expérimentation du projet, l'élaboration d'outils communs et leur expérimentation lors de la mise en œuvre des dispositifs et les évaluations de ces derniers, que les pratiques se verront peut-être modifiées.

Par ailleurs, une autre hypothèse pourrait expliquer le fait que la participation des enseignants au projet a eu peu d'impact sur leurs pratiques individuelles. La nature du projet et les objets de travail lors des pratiques collectives ont peu porté sur l'analyse des pratiques des acteurs relatives à l'ordre scolaire au sein de l'établissement. Il est alors possible d'envisager qu'un travail de co-analyse sur les pratiques des acteurs (les contraintes rencontrées, les manières d'agir face à des problématiques) aurait renforcé leurs interconnaissances et aurait ainsi créé les conditions d'élaboration de règles communes permettant de trouver des solutions à des problèmes communs (Caroly et Clot, 2004). Par conséquent, nous pouvons supposer que le projet et la manière dont il a été investi par les différents acteurs a plus eu une fonction politique (permettre de construire une politique éducative commune) et sociale (intégration de certains acteurs dans la dynamique sociale de l'établissement) qu'une fonction d'apprentissage et de développement. Ainsi, s'il y a eu transformation des pratiques individuelles, elle relèverait largement de la médiation opérée par la verbalisation (dans le dispositif de mise en récit) et la distanciation avec les pratiques (dans le dispositif d'intervention), sans doute au moins autant que de la participation des enseignants au projet lui-même. En définitive, le projet a plus participé à transformer l'organisation et les relations sociales entre les acteurs que leurs pratiques d'enseignement.

Enfin, les résultats que nous avançons pour l'étude des pratiques DIP restent très contextualisés. Ces modalités d'enseignement mises en œuvre ne sont pas forcément transférables à d'autres contextes ni d'autres enseignants et ne cherchent surtout pas à défendre de bonnes pratiques de résolution d'incidents pédagogiques. Pour conclure, les résultats que nous venons de présenter proposent une nouvelle lecture pour comprendre ces situations d'enseignement.

Chapitre 14

Discussion

Dans le cadre de cette recherche, nous avons analysé les relations entre les pratiques collectives d'élaboration d'un projet « vie scolaire » et les pratiques d'enseignement. Pour cela, nous sommes parti du postulat selon lequel le structurel est à la fois contraignant et habilitant pour les enseignants. En d'autres termes, les groupes formés par l'élaboration du projet « vie scolaire » engendrent des systèmes d'action concrets spécifiques qui génèrent des modes de coordination particuliers entre les acteurs et ces systèmes sont susceptibles d'entrer en inter-influence avec les pratiques d'enseignement.

Pour opérationnaliser cet axe de travail, nous avons mobilisé des approches complémentaires et innovantes (récit des pratiques et étude quantitative) afin de décrire les relations entre le travail collectif relatif au projet et les pratiques d'enseignement. Notre sujet de recherche s'est centré sur les pratiques de dénouement d'incidents pédagogiques (que nous avons nommées pratiques DIP) au sein d'un lycée agricole. Enfin, nous avons décrit notre démarche de recherche-intervention de conduite et d'accompagnement à l'élaboration d'un nouveau projet « vie scolaire ».

Au cours de travail, nous avons montré plusieurs résultats :

- **Au niveau des pratiques collectives**, deux systèmes d'action concret sont repérés et analysés entre les deux périodes d'élaboration du projet. Au sein de ces systèmes, le comité de pilotage conserve son pouvoir entre les deux périodes et cela pour les quatre zones d'incertitudes⁹¹, mais le pouvoir est centralisé par le proviseur adjoint. De plus, le second groupe de travail perd du pouvoir dans l'élaboration du projet (il ne maîtrise plus les règles organisationnelles), mais a centralisé ce dernier autour des trois acteurs : Mado, un personnel non enseignant et la doctorante.
- **Au niveau des pratiques individuelles**, six éléments sont repérés comme stables dans les pratiques DIP : le cadre de l'incident, les caractéristiques de l'enseignant, la situation initiale, la communication entre l'enseignant et les élèves, la résolution de l'incident et l'état final. Par contre, la perturbation (ou élément déclencheur) ainsi que la réponse interne et externe de l'enseignant (dont le but et la prise d'indices) apparaissent comme discriminants.
- **Dans le lien entre le collectif et l'individuel**, il existe des différences entre les pratiques DIP des enseignants appartenant aux différents groupes de travail ainsi

⁹¹ Maîtrise d'une compétence, maîtrise des relations entre l'organisation et l'environnement, maîtrise de la communication et des informations internes à l'organisation et maîtrise des règles organisationnelles

qu'avec ceux n'appartenant à aucun des groupes de travail. Nous avons distingué 4 types de pratiques DIP. De plus, nous avons distingué 3 cas de développement des pratiques DIP entre les deux temps de l'analyse. Toutefois nous n'avons pas relevé de corrélations entre les variables retenues et nous avons ainsi pu mettre en exergue d'une part qu'il existerait une « distribution » du capital énergétique des pratiques, et d'autre part qu'il n'existe pas de couplage entre les pratiques collectives et individuelles. Les différences mises en évidence relèveraient davantage de multiples facteurs, comme par exemple, la distanciation opérée par les enseignants envers leurs pratiques lors de la verbalisation de ces dernières, plutôt que uniquement de la participation à l'élaboration du projet. Nous avons avancé deux explications dont la première relative à l'état d'avancement du projet et la seconde concernant les objets de discussion lors de l'élaboration du projet.

Dans ce chapitre, notre discussion se fonde sur le déséquilibre avant un nouvel état, qui tel le passage d'une rive à l'autre, engendre un trouble ponctuel pour les acteurs. Autrement dit, à un instant, l'acteur se trouve dans un espace intermédiaire incertain, un lieu de déséquilibre, et « c'est à partir de ce point de déséquilibre qu'il faut penser l'apprentissage et peut-être l'invention » (Serres, 2014, p.190). Cette position instable d'indétermination permet les apprentissages. Ainsi, nous avançons que la recherche-intervention, qui induit dans notre cas une « mise en projet » tant individuelle que collective a dans un premier temps mis les acteurs dans une position instable de déséquilibre, constituant les conditions de la construction du problème ou de l'enquête (Dewey, 1938 ; Fabre, 2006) et par la suite a contribué à amorcer de nouveaux apprentissages.

1. L'enquête comme grille de lecture

Nous souhaiterions nous appuyer sur la logique de l'enquête de Dewey (1938) fortement associée à l'expérience et à la construction de cette dernière pour éclairer nos résultats.

1.1. La logique de l'enquête

1.1.1. La reconstruction de l'expérience par l'enquête

L'expérience, selon Dewey, est d'abord le processus continu de la vie d'un organisme dans un environnement. Ce processus est incertain, et sa continuité peut être menacée par le trouble, le désordre, le doute etc. Afin de rétablir la continuité de l'expérience, ou le processus qui aboutit à un tout relativement harmonieux et unifié, les hommes mettent en place une forme de reconstruction de l'expérience par l'enquête. Autrement, dit, la discontinuité devient « enquête » afin de rétablir une nouvelle continuité : « L'enquête est la transformation contrôlée ou dirigée d'une situation indéterminée en une situation qui est si déterminée en ses distinctions et relations constitutives qu'elle convertit les éléments de la situation originelle en un tout unifié » (Dewey, 1938, p.169). La logique de l'enquête est donc la logique de la reconstruction de l'expérience.

Cette approche nous semble pertinente pour éclairer au moins deux processus de doute, désordre ou discontinuité perçus dans notre travail de recherche qui ont permis, et c'est le point que nous voulons éclairer, une (re)construction de l'expérience des acteurs en jeu. Le premier à un niveau micro lors des incidents pédagogiques en situation de classe, et le second, à un niveau méso lors de la mise en œuvre du projet « vie scolaire ». Avant de développer ces deux points, nous présentons la logique de l'enquête selon Dewey (1938).

1.1.2. Mener l'enquête

La construction de l'expérience, à partir de la philosophie de Dewey, est reprise par de nombreux auteurs (Zask, 2004 ; Barbier et Thievenaz, 2013 ; Mayen, 2014 ; etc.). Avant tout, précisons que Dewey considère que seules les expériences qu'il qualifie d'éducatives sont créatrices de moyens pour faire des expériences ultérieures de qualité. Ainsi, les expériences passées servent à construire des ressources pour faire face aux situations inédites ou aux expériences futures. Pour cet auteur, pour qui l'éducation est une préoccupation et une tâche essentielle de la vie, ainsi que le moyen principal de développement de chaque individu, faire une expérience est expérimenter, ou concrètement mener l'enquête. Autrement dit, une des caractéristiques de l'expérience éducative est de relier les moyens et les fins, « conduire l'enquête, c'est enquêter sur une situation pour identifier les conditions de l'action au regard de certaines fins, redéfinir les fins en fonction des conditions et concevoir l'action (les moyens possibles) pour atteindre les fins » (Mayen, 2014, p.13). Ainsi, la théorie de l'enquête défendue par Dewey consiste à rendre compte des processus à travers lesquels le sujet parvient à circonscrire l'espace du problème et à inventer de nouvelles situations pour agir, l'enjeu étant d'établir avec les objets de meilleures relations dans le futur, exprimant par-là la nature créative de la pensée. L'enquête débute alors par une problématisation d'une situation, autrement dit, la recherche de la correction du déséquilibre. De cette façon, l'ensemble des pratiques sont mobilisées, tels les savoir-faire, les savoirs être, les procédures, les techniques, etc. Cette approche suggère que la décision ne soit jamais réductible à un problème fermé, la situation est toujours contextualisée, évolutive et singulière (Fabre, 2008 ; Fabre 2009).

Dewey décrit le schème de l'enquête en cinq étapes : 1) L'antécédent de l'enquête : l'émergence d'une situation indéterminée. Comme nous l'avons vu, l'enquête est déclenchée par une situation « indéterminée », ouverte et incohérente, ses éléments constitutifs ne forment pas un tout suffisamment unifié. 2) L'institution d'un problème, « le premier résultat de la mise en œuvre de l'enquête est que la situation est déclarée problématique » (Dewey, 1938, p.172). 3) La détermination de la solution du problème et l'élaboration d'une idée. La solution est construite sur la base d'idées porteuses, lesquelles se structurent progressivement au cours de l'enquête. 4) Le raisonnement ou l'expérimentation 5) La conséquence de l'enquête : la situation déterminée et la formation d'une opinion. L'enquête s'achève par une situation « déterminée », fermée et cohérente. Elle est le fruit d'un raisonnement qui combine les significations portées par les idées et débouchant sur les propositions articulées dans un discours.

Par conséquent, dans un premier temps, nous avançons que lors des entretiens post observatoires relatifs aux incidents pédagogiques en classe, les enseignants évoquent une situation au cours de laquelle ils ont pu être déstabilisés et mènent alors une enquête que nous avons qualifiée « d'accompagnée », et dans un second temps nous avançons que le processus

d'élaboration du nouveau projet « vie scolaire » peut être assimilé à une enquête dans laquelle nous retrouvons les étapes définies *supra*. Nous y reviendrons.

1.2. Au-delà du déséquilibre initial

Si, suite au doute, l'enquête se destine à entrevoir de nouvelles solutions, elle envisage aussi de créer de nouvelles relations sociales et de provoquer des points de rencontre entre différentes personnes.

1.2.1. Un déséquilibre à l'origine de l'enquête

Dewey avance qu'il y a problème lorsque surgit un déséquilibre dans la situation auquel l'individu ne peut remédier immédiatement (Fabre, 2008) et distingue deux types de problèmes, les premiers qui nous dépassent et ne laissent aucune perspective, et les seconds qui laissent place à l'avenir, car nous pouvons faire des inférences à leur sujet, « Ces derniers nous donnent à penser, car ils se présentent incomplets et à développer » (Dewey, 2003, p.127). Dans les deux cas, l'individu doit prendre en charge le déséquilibre qu'il éprouve et tente de le réduire, car précise l'auteur, la situation n'est pas *ipso facto* problématique, elle ne le devient que par l'enquête. Dans ce sens, « le premier résultat de la mise en œuvre de l'enquête est que la situation est déclarée problématique » (Dewey, 1938, p.172).

Cette approche par le déséquilibre est déjà présente chez Piaget (1987). Cet auteur a avancé que le développement cognitif s'effectue par une alternance entre des processus d'équilibration et de déséquilibration, la déstabilisation étant inhérente à l'apprentissage. Toutefois, l'individu tendant vers la stabilité, l'information déstabilisante pourra soit être incorporée aux structures cognitives existantes, soit être rejetée (Poissant, 1998). Piaget, décrit ainsi l'adaptation comme le jeu résultant de deux forces cognitives opposées : l'assimilation et l'accommodation. La première « concerne la tendance de l'intelligence humaine à assimiler ou à faire siennes les informations provenant de l'environnement physique ou social, de façon à les faire correspondre à des structures de connaissances ou à des schèmes préexistants » (Poissant, 1998, p.393), tandis que la seconde consiste en la capacité d'accommoder ou de modifier ces schèmes de connaissances afin d'être en mesure de prendre en considération de nouvelles informations, lesquelles viendraient autrement en contradiction avec les structures de connaissances préexistantes (Poissant, 1998). Toutefois, remarquons qu'à la différence de Piaget, qui se centre uniquement sur le déséquilibre cognitif, Dewey pense le déséquilibre d'un point de vue plus global et expérientiel. Le déséquilibre ressenti par le sujet est autant cognitif qu'émotionnel, présent dans le corps et l'esprit.

1.2.2. La continuité de l'expérience

Nous l'avons vu, lors d'une difficulté qui engendre le trouble, l'effort pour la surmonter est nommé « enquête ». Cette dernière rassemble les opérations destinées à réorganiser les bribes d'expériences en un tout unifié. Dans ce but, la situation problématique est examinée afin d'y déceler des éléments qui puissent la définir mais aussi la résoudre, et parmi ces derniers, certains peuvent faire obstacles, comme d'autres peuvent apparaître comme des ressources. Ces éléments, perçus en fonction de leur utilité possible pour mener l'enquête, semblent isolés

du tout, un des enjeux consiste à les rassembler, à les corrélérer avec des idées. Ainsi, les éléments d'une situation que nous percevons comme problématique sont petit à petit organisés jusqu'à la phase finale de l'enquête, au cours d'un processus d'objectivation (Zask, 2004). En fait, la conclusion de l'enquête est un objet fini, unifié, il représente une réorganisation des données. De plus, cet objet est le résultat contextuel et faillible d'une série d'expériences et d'inférences. Ainsi, et comme nous l'avons suggéré précédemment, les objets ne sont pas indépendants des opérations mentales, ce qui implique que l'enquête consiste moins en un processus sur les méthodes à suivre pour faire correspondre nos idées à la réalité, qu'en une réflexion sur la méthode qui permet d'élaborer des objets sous le contrôle de l'expérience.

De cette manière, lorsqu'une enquête s'élabore dans un contexte de difficulté, elle est clôturée par la reprise du cours de l'expérience, « Le pouvoir d'une enquête à garder ouverte “ la voie de l'enquête ” ou à restaurer le continuum expérientiel est une variable décisive en fonction de laquelle se décide un jugement de validation. La continuité d'expérience des individus apparaîtra également comme un principe de l'action sociale et politique. » (Zask, 2004, p. 5). Nous verrons en quoi, les individus renouvellent leur expérience professionnelle au cours des différentes enquêtes que nous avons mises en lumière.

2. Le déséquilibre individuel porteur de nouvelles expériences

2.1. Déséquilibre issu des pratiques de classe

2.1.1. L'incident source d'une enquête

Dès lors, nous mobilisons la théorie de l'enquête dans le but de rendre plus intelligible le processus de création et d'actualisation de l'expérience à la fois lors des incidents pédagogiques, donc en situation professionnelle, mais aussi *a posteriori*. Nous avançons, en effet, que lors de l'apparition d'un incident pédagogique, l'enseignant vit un déséquilibre, la situation devient douteuse, indéterminée. Même si cet instant est fugace, il déstabilise le cours de son action. C'est parce que les tâches et les problèmes rencontrés empêchent l'activité de se poursuivre dans la direction choisie qu'elles suscitent l'entrée dans l'enquête. Cette dernière doit alors chercher à opérer la transformation contrôlée de la situation indéterminée en situation déterminée, une situation « si déterminée qu'elle convertit les éléments de la situation originelle en un tout unifié » (Dewey, 1938, p. 169) afin d'engager finalement les actions. Les enseignants, lors des incidents pédagogiques mènent ainsi une enquête souvent non conscientisée, tel le déroulement de la pensée, afin de résoudre cet incident en s'appuyant sur ses habitudes, ses invariants construits au fur et à mesure. Cette instabilité suivie de la mobilisation par le sujet d'une ou plusieurs orientations de son action relève d'une dimension certes non observable, mais essentielle. Par contre, lors de l'entretien post observatoire, nous accompagnons l'enseignant dans l'émergence, la conscientisation et la formulation du déroulement de l'enquête ; c'est l'enquête accompagnée conscientisée, observable. L'analyse des entretiens entre le chercheur et l'enseignant permet de proposer des interprétations sur les

modes d'émergence et d'organisation de leur activité à cet instant. Ainsi, nous pourrions avancer que l'incident pédagogique, provoque un déséquilibre amenant deux enquêtes différées dans le temps et l'espace. La première immédiatement en classe afin de résoudre rapidement l'incident et de le clore dans le but de rétablir une relative harmonie perturbée, et la seconde, hors la classe, et ultérieurement, lors de la narration de l'événement « accompagnée » par le chercheur-intervenant, dans le cadre de la recherche. Nous aurions de la sorte pour un incident, deux enquêtes successives qui d'ailleurs, nous l'avons remarqué n'aboutissent pas toujours aux mêmes conclusions, l'enseignant pouvant ne pas être satisfait de ses actes.

Un de nos axes de travail avançait que les enseignants participant aux groupes de travail d'élaboration du projet « vie scolaire » (re) interpréteraient les règles, les normes ou les modèles de rapports sociaux de ces groupes et modifieraient ainsi leurs pratiques de l'ordre dans la classe, qui elles-mêmes modifieraient les normes et les règles des groupes de travail. Pour cela, nous avons proposé de comparer les variabilités des pouvoirs d'agir lors des incidents pédagogiques entre les différentes phases d'élaboration du projet par l'intermédiaire d'organiseurs des pratiques. Nous avançons que les enseignants augmenteraient leur pouvoir d'agir au cours de l'élaboration du projet en établissant un diagnostic plus pertinent au regard du contexte. Cet axe de travail semble conservée pour deux des trois cas que nous avons étudiés, ceux des enseignants Axel et Fabienne avec toutefois certaines nuances. Nous proposons de lire le projet et plus globalement la démarche de recherche-intervention, comme un déséquilibre individuel provoquant une problématisation chez l'enseignant, et ensuite une enquête (entendu au sens de Dewey), et de reprendre le cas d'Axel au regard de ce nouvel éclairage.

2.1.2. Illustration par le cas d'Axel

Nous avons effectivement relevé que l'enseignant Axel s'est construit des invariants pédagogiques au sujet des incidents et cela avant et indépendamment de sa participation au projet. Toutefois, nous avançons qu'au cours de l'élaboration du projet « vie scolaire », ces invariants se sont affinés, ce que nous avons traduit par « augmentation de son pouvoir d'agir ». Ainsi, Axel aurait augmenté ou du moins développé son expérience de résolution d'incidents pédagogiques au cours de l'élaboration du projet « vie scolaire », davantage par le fait de participer aux entretiens individuels plutôt que par sa participation aux groupes de travail.

Nous présentons ci-dessous un extrait d'entretien avec Axel, dans lequel à partir du questionnaire, nous aidons l'enseignant à reconstruire l'enquête qu'il a menée lors de l'incident. Nous mentionnons avant chaque extrait les étapes correspondant à l'enquête.

- La lecture du relevé d'observation relatif à l'incident rappelle à l'enseignant l'émergence de la situation indéterminée et ensuite, au cours de sa mise en récit de l'incident, l'enseignant détecte aussitôt la situation problème retenue.

« ... donc là... j'attire leur attention... on commence avec la boussole... j'essaie de régler le problème donc de Jean qui parle... Jean qui n'arrive pas à entrer dans le cours... »

- Ensuite, l'élaboration d'une hypothèse ou d'une idée, en l'occurrence celle qu'en intervenant sur l'élément perturbateur la classe devrait retrouver son calme.

« ... lui c'est récurrent, il est toujours comme ça... [...] donc là il parle... et je le prends un petit peu comme cible puisque c'est un marqueur... [...]... donc le problème avec lui étant réglé... cela devrait calmer le jeu normalement, puisqu'il est tout au fond... et l'on devrait pouvoir continuer à prendre le cours... »

- La narration de l'expérimentation, quand l'enseignant intervient auprès de l'élève :

... donc j'essaie par cette phrase-là de résumer tout ça... « Attend, Jean, t'es avec nous ? t'es pas avec nous ? Est-ce que tu as la parole ? ... tu participes ou pas ? Tu fais quoi là ? » Il répond non... « donc tu te tais »...

- La formation d'une opinion à propos des élèves perturbateurs qui sont tous différents et pour lesquels il convient d'adapter une solution spécifique.

« C'est une espèce de loi statistique... interférer toujours sur 20 % des causes pour obtenir 80 % de l'effet... donc lui il fait partie des causes qu'il faut gérer en priorité sinon le cours s'éparpille... [...] A chaque fois que j'ai l'information sur le passif de l'élève, à chaque fois que je sais comment le gérer... chaque élève est un cas particulier... donc à chaque élève il y aura une solution... adaptée à cet élève-là... c'est véritablement de la pédagogie au point de croix... »

Nous constatons que lors de l'entretien, l'enseignant reconstruit l'enquête relative à l'incident arrivé en classe. Les entretiens de ce type relèvent davantage du volet de la recherche de la doctorante plutôt que du processus de mise en place du projet « vie scolaire ». Donc, à priori, l'augmentation du pouvoir d'agir d'Axel serait davantage liée aux conditions de la recherche plutôt qu'à celles de la mise en œuvre du projet. Toutefois, nous avançons que c'est par la combinaison des deux volets et leur articulation que cet enseignant a développé son pouvoir d'agir.

2.1.3. Le double enjeu de l'enquête

Par conséquent, et en nous appuyant sur les travaux de Thievenaz (2012), nous pouvons avancer les deux points suivants :

En premier lieu, les habitudes orientent l'action des enseignants dans le dénouement des incidents pédagogiques. Les habitudes d'Axel et des enseignants en général, leur permettent de conduire leur action à partir de matériaux déjà « expérimentés » (Hetier, 2008, p.24). L'enseignant connaît ses élèves, et il a construit des invariants à l'encontre de ces derniers et de Jean en particulier. Nous retrouvons ici le concept de routine ou de routinisation développé par Giddens, lequel maintient un sentiment de confiance, sorte de sécurité dans les activités quotidiennes, qui appartient à la conscience pratique. Toutefois, les situations rencontrées par les enseignants, même si elles peuvent se ressembler, sont uniques et face à l'incident, l'enseignant s'appuie sur un ensemble de connaissances à partir desquelles il va orienter son action aux vues de dénouer l'incident (nombre d'élèves, connaissance de ces derniers, heure du cours, etc.).

En second lieu, les habitudes peuvent s'enrichir à l'occasion d'une activité d'enquête. En effet, lorsque les enseignants sont confrontés à de nouvelles situations indéterminées, ils sont

amenés à établir des enquêtes, souvent non conscientisées, afin de trouver une solution. Ces opportunités de recherches permettent parfois d'ajuster certaines opinions ou d'en tester de nouvelles. Nous avons vu dans l'extrait ci-dessus que l'enseignant ajuste et renforce par exemple son opinion sur l'impact des élèves leaders dans la classe. Ainsi, les entretiens auraient permis à Axel de passer de la conscience pratique à la conscience discursive et par conséquent d'actualiser ses routines ou habitudes.

Nous ajoutons un dernier point relatif à la spécificité de notre recherche : la mise en récit des pratiques comme mise en exergue des invariants ou des habitudes. Parmi tous les récits que chaque enseignant a narrés, se construit petit à petit un fil rouge qui peut révéler une part de leurs pratiques. A partir de la narration, Pastré (2011), reprend la notion d'expérience en mentionnant que l'événement, quoi qu'il arrive, fera partie de notre vécu. Cependant, il peut soit nous rester étranger, soit, en lui donnant un sens, s'intégrer progressivement à ce que nous sommes. C'est ici que toute l'importance du récit apparaît « car c'est grâce au récit que commence à apparaître de l'invariance dans la construction identitaire » (Pastré, 2011, p.139).

En définitive, nous avons mis en évidence le double enjeu de l'action : le pouvoir d'agir modifie l'environnement ou le réel, et modifie également l'acteur par des enquêtes qui l'amènent à trouver de nouvelles solutions pour agir. Confronté aux incidents, l'enseignant agit en modifiant son environnement tout en augmentant son pouvoir d'agir, autrement dit, cette dernière transformation peut être considérée comme du développement professionnel.

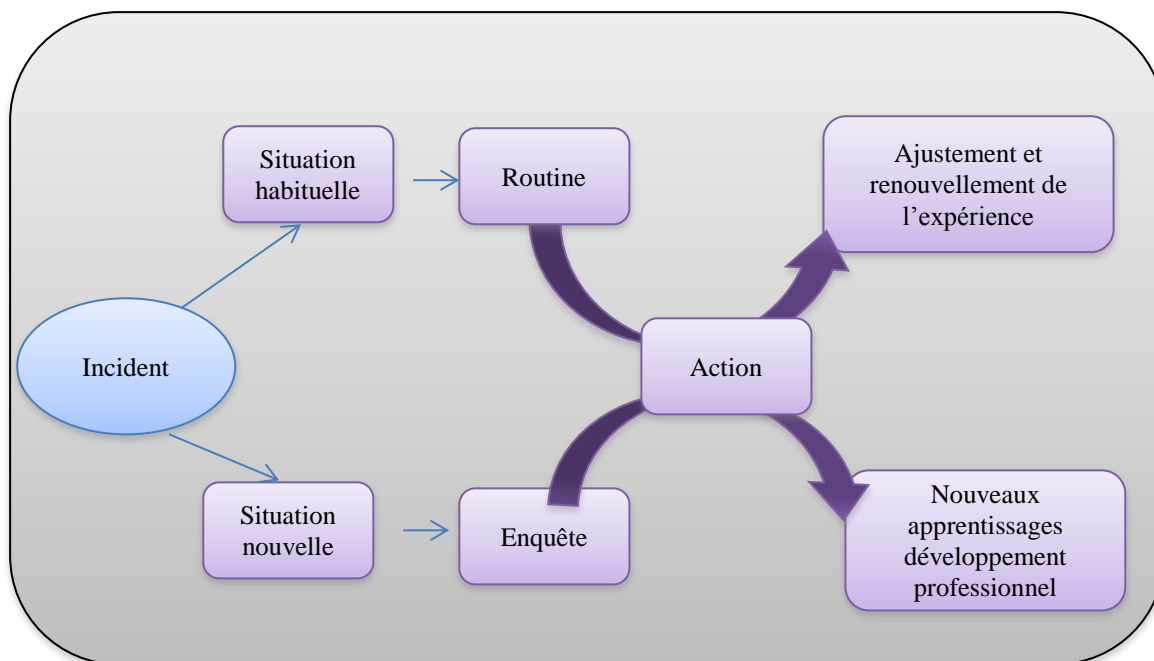


Schéma 47 : Le double jeu de l'action

2.2. Déséquilibre issu du projet

Nous avançons par ailleurs que la participation des enseignants au projet « vie scolaire » a créé de l'incertitude et de l'insatisfaction au niveau des individus comme au niveau des collectifs, et ce quel que soit l'appartenance de ces derniers aux groupes de travail. Effectivement, la participation à la démarche de projet, induit de faire le deuil de ses

certitudes et des routines d'action. Si ce dernier laisse une large part à de nouvelles perspectives, il provoque néanmoins un déséquilibre existentiel chez les acteurs et par le processus de problématisation engendré, le projet formalise alors une situation d'incertitude et de questionnement.

2.2.1. Quand le projet provoque de l'incertitude

Le projet a engendré plusieurs réactions chez les individus, comme le doute, par exemple au sujet du questionnaire lors de la phase de diagnostic : *« J'ai l'impression qu'au niveau du contenu du questionnaire, je ne sais pas... on s'est peut-être trompé... Le projet en lui-même, est intéressant, il n'y a pas de soucis, mais sur le contenu... [...] On verra ça en janvier, mais je ne sais pas si on va retirer beaucoup d'information, je suis inquiet... Mais j'attends, j'attends de voir... »* (Pascal groupe de travail 1, première phase du projet) ou l'insatisfaction *« parfois la compréhension, la compréhension, la tournure des questions, l'utilisation du vocabulaire, les vocables retenus, c'était vraiment très complexe dans sa proposition, dans sa formulation, et c'est quelque chose qui m'a interloqué »*, ce qui a provoqué un déséquilibre inconfortable.

Si cet inconfort et perceptible chez les participants au projet, il l'est aussi chez les enseignants qui n'y ont pas participé, ne serait-ce que par la sollicitation collective *« Mais, je pense que cela va aboutir à rien [...] A demander l'avis de tout le monde, on se perd. [...] Moi, j'ai pas... Comment dire ? Bah, ça m'a gonflé quand je l'ai vu ! »* (Flore, première phase du projet). En effet, cette enseignante n'a pas rempli le questionnaire relatif au diagnostic.

Si le projet a ainsi créé des insatisfactions et des doutes concernant les pratiques professionnelles, nous n'avons toutefois pu mettre en évidence que des déséquilibres relatifs aux pratiques collectives et à l'aboutissement du projet. En effet, lors des réunions des groupes de travail ou du comité de pilotage, les enseignants abordaient peu leurs pratiques de classe et encore moins leurs doutes à ce sujet.

Dès lors, si nous pouvons mettre en lumière les phases d'instabilité chez les enseignants relatives au collectif, nous ne distinguons pas aisément ni des doutes individuels relatifs aux pratiques d'enseignement et issus de la mise en œuvre du projet, ni des phases de nouvelle stabilisation et d'apprentissage.

Nous pouvons expliquer l'absence de ces derniers, entre autre, par le fait que notre recherche porte sur l'élaboration du projet et a cessé lors de sa mise en œuvre. Par conséquent, la mise en œuvre des différentes phases du projet et son étude complète auraient peut-être permis de montrer le passage d'une situation d'incertitude indéterminée à une situation plus déterminée ainsi que de nouveaux apprentissages ; la phase d'expérimentation du projet permettant de diminuer la situation d'incertitude de départ. Or, le projet tel qu'il a été décrit et étudié s'est centré sur la première phase (la phase de construction du problème), phase dont la fonction est de susciter du questionnement, de la remise en cause des certitudes, des règles d'action, et dont les conséquences au niveau individuel est de l'ordre de l'insatisfaction.

2.2.2. Le projet modifie les habitudes individuelles

Par ailleurs, l'élaboration du projet « vie scolaire » met en lumière les habitudes de l'orientation de l'action au niveau de la direction. En effet, nous avons souligné d'une part le

fait que le proviseur adjoint, à l'origine de la démarche de projet avec le Proviseur, possédait une grande expérience dans ce domaine, et d'autre part la démarche de projet est inhérente à l'enseignement agricole.

« Je crois beaucoup effectivement à la gestion de projet... [...] j'ai été amené à prendre beaucoup de postes de chef de projet d'ailleurs [...] j'ai travaillé dans la gestion de projet, et on est vraiment dans la négociation... et moi ça m'a beaucoup apporté... [...] voilà donc moi je suis absolument convaincu par ce type d'approche » (proviseur adjoint, entretien)

Ainsi, nous postulons que les habitudes de cet acteur orientent son action dans la tâche de direction. Au fil de son expérience, les professionnels élaborent un ensemble d'habitudes sur lesquelles ils s'appuient afin d'agir de la façon la plus efficiente possible. Nous pensons que tel est le cas avec l'idée de résoudre la crise au sein de l'établissement par l'outil et la démarche de projet. Son habitude à se référer au projet lui procure un cadre pour ses actions, tel un ordonnancement du monde à travers les principes invariants.

Mais l'enquête relative au projet « vie scolaire » a permis aussi aux acteurs de réélaborer leur expérience du projet. Par exemple, pour le Proviseur Adjoint :

« Si c'était à refaire on aménagerait du temps autrement... [...] je banaliserai des plages pour le PVS... parce que vous avez été confronté à cette difficulté... c'est que vous avez eu des gens qui n'ont pas pu suivre de façon très régulière les groupes de travail, et je pense que c'est dommage... [...] Je pense qu'on aurait dû avoir un temps un peu plus fort de travail au niveau de l'équipe de direction sur l'appropriation du PVS... parce que ce que j'ai ressenti un peu au niveau du service vie scolaire, ça été : mise en place de stratégies de défense... [...] » ou pour confirmer ses points de vue : *« je pense que c'est intéressant que ce soit effectivement l'organisme tiers, quel qu'il soit, qui fasse [la] restitution, peut-être plus ciblée sur l'équipe qui a la légitimité pour intervenir sur tout ce qui est vie scolaire ».*

Quant à l'enseignant Pascal, il a renforcé son idée selon laquelle un intervenant est indispensable lors de l'élaboration d'un nouveau grand projet : *« Heureusement qu'il y avait [quelqu'un] pour nous aider ».*

Ainsi, la mise en projet a provoqué chez des individus une enquête individuelle porteuse de remises en question et permettant d'ajuster leur expérience professionnelle.

3. Le projet comme rupture collective créative

Si le projet a provoqué un déséquilibre chez les acteurs au niveau individuel, il a également provoqué une rupture au niveau collectif.

3.1. Le projet engendre des ruptures au niveau du collectif

Un autre axe de travail avançait que le processus d'élaboration du nouveau projet « vie scolaire » crée un changement au niveau collectif des acteurs de l'établissement et engendre deux systèmes successifs d'action concret spécifiques limités dans le temps et l'espace aux deux phases d'élaboration du projet. Ces systèmes génèrent des modes de coordination particuliers entre les acteurs y participant. Nous pouvons dès lors affirmer que cet axe est conservée, nous avons bien mis à jour deux systèmes d'action concret au cours de l'élaboration du projet. Toutefois, ces systèmes d'action concrets ont provoqué un nouveau mode d'organisation et des ruptures du point de vue du collectif.

3.1.1. L'élaboration de nouvelles règles

Il existerait un lien fort étroit entre les règles et les projets (Reynaud, 1997, p.70). En effet, « l'action collective a pour condition une régulation commune ». Ainsi, l'action collective liée à l'élaboration d'un nouveau projet « vie scolaire » nécessite une régulation commune, soit un ensemble de règles qui nous l'avons vu, ont évolué au cours du temps. En proposant d'élaborer un nouveau projet « vie scolaire », donc en créant une action collective, la direction a produit un déséquilibre dans l'établissement. En ce sens, par l'élaboration du projet, elle propose de créer à la fois de nouvelles règles de régulation pour la vie scolaire, de s'adapter aux règles d'élaboration du projet, mais aussi, elle contraint les acteurs à se positionner vis-à-vis de ce dernier.

A l'origine, nous l'avons vu, le projet vie scolaire a pour objectif de proposer une issue à la crise de ce secteur. Il s'agit en effet de concevoir de nouvelles règles de fonctionnement et de communication entre les différents services de l'établissement et plus spécifiquement entre le service vie scolaire et les personnels enseignants.

En suivant Reynaud, nous pouvons avancer que le déficit en règles relatives à la gestion de la vie scolaire en général, a suscité la proposition d'élaboration d'un projet « vie scolaire ». Ce projet, et la démarche de projet qui l'accompagne ont engendré un certain nombre de règles de fonctionnement. A savoir, le projet en tant que démarche garantit une structure et un certain nombre de règles, que nous pouvons identifier selon Reynaud (1997) telles que :

- les règles d'efficacité qui prescrivent les opérations à mener afin d'atteindre les objectifs. Une planification, une demande de résultats intermédiaires, etc. Les trois phases du projet déterminent un temps donné, ainsi que les objectifs associés à chacune de ces phases, par exemple.
- Les règles de coopération et d'autorité qui portent sur les façons de travailler. Elles concernent par exemple la communication entre les groupes de travail, les échanges d'information, l'examen de la situation.
- Les règles qui portent sur la hiérarchie, la division du travail. Elles servent à préciser le rôle de chacun, les ressources et la répartition du pouvoir. Concrètement, elles déterminent qui anime les groupes de travail et le comité de pilotage, qui valide les décisions, etc.

En quelque sorte, le projet (en tant que démarche) crée les règles pour l'action collective qui a elle-même pour but de proposer des règles pour une unité cohérente éducative (le nouveau

projet « vie scolaire »). La démarche de projet régule ainsi temporairement l'action collective et les relations entre les différents groupes d'acteurs, mais provoque aussi un déséquilibre instable en raison de l'incertitude qu'il engendre vis-à-vis de la procédure (les nouvelles régulations proposées par le nouveau projet « vie scolaire » perdureront-elles à la démarche de projet ?) et des résultats. En d'autres termes, la création de ces nouvelles règles engendre un déséquilibre auprès du collectif à la fois quant à l'incertitude sur l'avenir du projet en tant que régulateur du collectif, mais aussi quant à l'« efficacité » de ce nouveau projet. Par ailleurs, la recherche montre que la construction et la négociation des règles ont davantage porté sur les conditions du travail collectif dans le cadre du projet plutôt que sur les pratiques DIP. Ce qui est un facteur explicatif du peu d'impact du travail collectif sur l'évolution des pratiques DIP des enseignants au sein de l'établissement.

3.1.2. Le projet crée un déséquilibre collectif

Ainsi, la mise en œuvre du projet va créer un déséquilibre au niveau des groupes de travail d'une part en imposant de nouvelles règles aux acteurs par ce nouvel objectif, règles qui par ailleurs vont évoluer avec le temps, et d'autre part en provoquant des crises dans les groupes de travail.

Nous avons effectivement mis en évidence dans notre recherche que la direction avait fortement sollicité l'ensemble des personnels dans le but de participer à l'élaboration du projet. De plus, nous avons vu que le proviseur adjoint a renégocié les règles de coordination du système d'action concret 2, au sujet du choix des participants notamment lorsque le proviseur adjoint les a choisis lui-même alors que pour le groupe de travail 1, leur participation relevait de leur propre volonté.

Ensuite, la participation de l'ensemble des personnels au premier groupe de travail s'est vue très fluctuante, les personnes étant présentes parfois plus par contrainte que par volonté, suite à une démarche personnelle. Nous pourrions qualifier cette période de crise, en reprenant la définition de Morin (1976) tel un dérèglement organisationnel, auquel s'ajoute un accroissement des incertitudes, tant le désengagement de certains participants était flagrant et la mise en œuvre difficile d'un point de vue organisationnel, à tel point qu'au cours des réunions lors de cette période, nous nous sommes trouvés souvent trop peu nombreux pour travailler correctement et respecter les échéances. Souvent, ce déficit vis-à-vis de l'avancée de la tâche a été comblé par les chercheurs-intervenants et les dates buttoirs ont été repoussées. Ce n'est qu'après une réunion avec la direction que de nouvelles dispositions ont été prises et que la crise s'est apaisée (choix de libérer des plages spécifiques à l'élaboration du projet, choix des participants, etc.).

Par exemple, la direction n'a pas anticipé au départ les possibilités d'investissement de chacun :

« donc je crois que c'est extrêmement important d'analyser au préalable si on a la ressource, parce que j'ai eu l'impression qu'il y a certains enseignants qui ont pu s'essouffler. C'est une particularité dans les établissements de formation, c'est que la gestion du temps par les enseignants est particulière et moi j'ai toujours du mal à m'y faire... j'ai l'impression que dès qu'on lance une dynamique avec un projet intéressant, bon, voilà, on ne compte pas son temps... on est là... on s'implique... mais ce n'est pas tout à fait ça ».
(Proviseur adjoint, entretien).

Somme toute, la mise en projet au sein de l'établissement a provoqué un déséquilibre, une rupture d'un état qui, malgré les désaccords ambiants, pouvait être considéré jusqu'ici comme équilibré. Ce changement implique une nouvelle régulation collective normative, comme peut la décrire Van Zanten (2012) sur laquelle la direction s'appuie en espérant réguler les conflits internes. Toutefois, ajoute l'auteure, ces construits collectifs visibles s'avèrent être souvent surestimés, comme dans le cas présent par la direction, alors que de nombreuses autres formes de régulation autonomes jouent un rôle parfois moins perceptible mais tout aussi important telle l'influence des collègues.

3.2. Du déséquilibre naît l'enquête collective

Dans un second temps, nous avançons qu'à partir de la situation de déséquilibre engendrée par le projet, les acteurs vont chercher à transformer de façon contrôlée la situation « indéterminée en une situation qui est si déterminée en ses distinctions et relations constitutives qu'elle convertit les éléments de la situation originelle en un tout unifié » (Dewey, 1938, p.169). Car la situation indéterminée n'est pas *ipso facto* problématique, elle ne le devient que par l'enquête

3.2.1. L'enquête collective accompagnée

La première étape de l'enquête consistant en l'émergence d'une situation indéterminée s'apparente, nous l'avons décrit, à la crise originelle vécue dans l'établissement au niveau du secteur de la vie scolaire. Face à l'instabilité ambiante, la direction s'interroge sur les possibilités de solutions envisageables. Il en résulte que la direction a pris les choses en main en examinant le contexte et les éléments en jeu, et une fois la situation déclarée problématique, l'enquête a débuté. Mais dans ce cas, l'équipe de direction a émis le souhait de se faire accompagner dans l'enquête (nous avons déjà mentionné les raisons chapitre 3), fait que nous pouvons rapprocher de l'enquête individuelle accompagnée également par le chercheur. Les chercheurs-intervenants ont de la sorte pris en charge le déroulement d'une partie de l'enquête sous couvert de la démarche de projet. Effectivement, nous avons davantage accompagné les trois premières phases : identification d'un problème, l'institution de ce dernier, et élaboration des pistes d'action. Nous n'avons pas accompagné la mise en place des actions et leurs expérimentations ainsi que les effets de ces actions dans la résolution du problème, notre contrat se terminant à la phase 3.

En poursuivant le raisonnement précédent, nous pourrions avancer que l'enquête collective est source de nouveaux potentiels pour l'action, à la fois modifiant le contexte et modifiant aussi les personnes impliquées dans l'enquête.

3.2.2. L'enquête collective modifie l'environnement de travail

Ainsi, le processus d'élaboration du nouveau projet « vie scolaire » a eu un impact sur la vie de l'établissement, et nous pourrions ajouter qu'inversement, le contexte de l'établissement n'est pas sans influence sur le contenu et le déroulement de l'enquête.

Si les modifications de l'environnement peuvent être qualifiées de « visibles », au contraire, celles présentées ci-dessous pourraient être qualifiées « d'invisibles ». En effet, l'enquête a agi dans plusieurs secteurs :

a) Relationnel entre les différents personnels de l'établissement

Les différentes rencontres, issues des groupes de travail initiaux, et ceux ponctuels pour la mise en œuvre des dispositifs, ont permis aux personnels de se rencontrer et d'échanger sur leur vécu, leurs attentes et leurs frustrations au niveau de l'établissement et de la vie scolaire en particulier. Par exemple, certains secteurs, parfois moins présents dans les réunions habituelles, comme les personnels de cuisine ou d'entretien, se sont exprimés ouvertement et ont fait part de leurs avis.

b) Structurel et organisationnel

L'élaboration des dispositifs pour la mise en œuvre du projet permet aux personnels de l'appuyer sur un cadre construit collectivement. De plus, l'échéancier qui accompagne ces dispositifs les structure également dans le temps, tandis que leur description indique le contenu, les participants et les objectifs visés. De la sorte, des outils prêts à l'emploi sont disponibles pour la mise en route du projet.

c) Individuel

L'élaboration du projet a donné l'opportunité à certaines personnes de prendre une place plus visible, plus reconnue ou plus claire dans l'établissement.

Par exemple, la responsable du service SAP s'est sentie valorisée par les responsabilités qui lui ont été accordées dans les groupes de travail, tout comme l'infirmière qui était chargée de la communication entre le groupe de travail et les enseignants chercheurs. Dans une autre perspective, le projet a permis de décentrer la crise de la seule personne du CPE, laissant de la sorte plus de place aux nouvelles propositions.

Toutefois, il nous semble important de préciser que l'enquête collective relative au projet « vie scolaire » n'était pas achevée lors de la fin de nos observations sur le terrain. En effet, l'expérimentation des dispositifs débutait alors que nous cessions notre propre enquête de terrain. Ce décalage pourrait aussi expliquer en partie le fait que relativement peu de changements visibles aient été perçus dans les pratiques DIP des enseignants.

3.2.3. Quand l'apprentissage collectif naît du déséquilibre

Il s'en suit que la phase douloureuse d'instabilité, - notamment dans la première période liée au premier groupe de travail - a été suivie d'une nouvelle phase que nous qualifierons de dynamique.

Le nouveau groupe de travail (2), sa constitution ainsi que les nouvelles dispositions décrétées par la direction ont participé à un nouveau dynamisme dans l'élaboration du projet. Avec le personnel, très engagé cette fois, le travail est devenu beaucoup plus performant, les participants prenant des initiatives pertinentes (dans la création des bilans et des dispositifs par exemple), s'autonomisant et dépendant moins de nous pour certaines actions, etc. Nous pourrions parler d'apprentissage organisationnel au niveau du collectif et nous référer dans ce cas à l'organisation apprenante laquelle se qualifie par la capacité d'apprendre de sa propre expérience.

Toutefois, dans notre cas précis, la situation de l'établissement n'a pas contribué à poursuivre cette dynamique à cause de deux changements consécutifs de la direction : le départ du

proviseur suivi l'année suivante du départ du proviseur adjoint. Par conséquent, une première rupture de la dynamique eu lieu avec le départ du proviseur. Si le proviseur adjoint, qui nous l'avons vu portait conséquemment le projet, demeurait présent dans un premier temps, il s'est rapidement trouvé isolé et a été amené à seconder très fortement la nouvelle proviseure, ce qui ne lui laissa plus de temps pour soutenir le projet. La seconde rupture s'est produite au départ du proviseur adjoint, laissant ainsi le projet aux seules mains des personnels.

Dès lors, nous ne pouvons pas mesurer s'il y eu d'autres apprentissages collectifs dus à l'élaboration du projet et c'est ce que nous retrouvons dans nos résultats, quand il n'y a pas de développement généralisé au niveau des groupes de travail, mais plutôt au niveau individuel.

4. Le lien entre les pratiques collectives et les pratiques individuelles

A partir de la théorie de Giddens, l'un des axes postulait que les groupes d'élaboration du projet sont structurants et sont ainsi des ressources (matérielles, humaines, informations...) permettant aux enseignants participants au projet de développer leur pouvoir d'agir au sein de la classe en élaborant un diagnostic de la situation, lors d'incidents liés à la discipline, plus pertinent au regard du contexte. Nous pouvons conclure que cet axe n'est pas confirmée et qu'au vu de nos résultats si le pouvoir de l'enseignant a augmenté dans les groupes de travail il n'a pas augmenté pour autant dans ses pratiques DIP. Toutefois, nous avançons que la démarche de recherche-intervention participe activement au lien entre les pratiques individuelles et collectives des enseignants.

4.1. L'absence de couplage des pratiques individuelles et collectives

Nous avons constaté à la fin du chapitre précédent qu'il n'y avait pas de couplage entre les pratiques collectives relatives à l'élaboration du projet et les pratiques individuelles DIP des enseignants. Ci-dessous nous proposons quelques explications.

4.1.1. Les conditions pour le changement parfois limitées

Nos résultats montrent qu'il existe peu de dépendance entre d'une part l'appartenance des enseignants au groupe de travail et les pratiques d'enseignement, et d'autre part, entre la temporalité du projet et les groupes de travail. Plusieurs raisons peuvent être évoquées et nous en avons déjà mentionné certaines plus haut. La littérature (Dupriez, 2010 ; Lessard, 2009 ; etc.) montre que les conditions pour que le travail collectif ait une influence sur le changement des pratiques d'enseignement sont au nombre de trois :

- La présence d'incitation institutionnelle, comme le soutien de la direction, de l'institution, la présence d'un leadership participatif.
- La prise en compte des préoccupations des enseignants dans les objets de discussion au sein des collectifs de travail

- Des conditions organisationnelles et culturelles favorables instaurant un climat social de confiance et serein. Exemples : des temps de réunions réguliers, des espaces donnant la possibilité d'échanger, de confronter ses opinions, de débattre, etc.

Si nous reprenons ces points au regard de notre contexte, il apparaît effectivement que certains d'entre eux semblent défaillants.

Comme nous l'avons vu, et au regard du second point, les pratiques relatives à l'ordre scolaire ont été peu discutées et débattues par les acteurs de l'établissement dans les groupes de travail, les échanges se consacrant surtout aux temps hors de la classe. Cela peut constituer une explication du faible couplage entre les pratiques collectives et individuelles des enseignants.

Ensuite, concernant les conditions organisationnelles de l'élaboration du projet, nous avons souligné le fait qu'elles n'apparaissent pas optimales pour les personnels, leur participation s'appuyant soit sur des heures de cours ou de travail, soit sur du temps personnel dans les premières phases du projet.

L'enseignante Colette du comité de pilotage et groupe 2 nous avoue son agacement à la suite d'une réunion de restitution concernant le projet pour laquelle elle a dû annuler un cours : « *là j'étais énervée, particulièrement énervée par ce que j'avais loupé 1 heure et demie, et au final pour moi je n'ai vu que ça : j'ai loupé 1 heure et demie de cours avec mes élèves. Classe de terminale, [...], j'avais les boulons...* ». Au cours de la phase 3, cet aspect contraignant relevé par les participants a été modifié par la direction. Par ailleurs, nous l'avons aussi déjà mentionné, les changements de direction ont largement participé à l'affaiblissement du leadership et par là de la motivation même des participants.

Enfin, au-delà de ces trois points, nous pouvons convoquer les différentes temporalités entre le temps de l'intervention et le temps de la recherche. Nous avons en effet rappelé que la thèse n'a pas inclus la phase d'expérimentation du projet, ce qui a limité les résultats sur les pratiques d'enseignement. Ensuite, nous pouvons imaginer que les facteurs identifiés ne sont peut-être pas les bons, ce qui remet en cause l'explication mono-causale des faits ou que le grain choisi pour l'analyse n'est pas pertinent et qu'un autre grain, plus grossier aurait permis de mettre en évidence les relations entre l'élaboration du projet et les pratiques d'enseignement. De plus, nous n'avons pas pu développer le cas des enseignants n'appartenant à aucun groupe de travail, étant donné le taux de mortalité de l'échantillon. Pour finir, nous pouvons peut-être aussi tout simplement admettre qu'il n'existe pas de dépendance entre les pratiques DIP et la temporalité ou la participation aux groupes de travail relatifs au projet.

4.1.2. Des facteurs du développement professionnel

Toutefois, l'enjeu ici étant de comprendre comment s'articulent chez les enseignants leurs pratiques collectives et individuelles, nous proposons quelques pistes, et revenons sur l'espace professionnel de travail des enseignants mentionné dans la problématique.

Cette situation complexe comporte deux facettes complémentaires qui sont d'une part le travail « dans la classe » et d'autre part le travail « hors de la classe ». A partir de cela, deux résultats nous intéressent. Le premier réside dans le fait que les professionnels peuvent élargir ou réduire cet espace (Leplat, 2000), et le second est que l'action individuelle est plus

pertinente lorsque l'acteur peut l'inscrire dans un système qui l'englobe (Grangeat, Rogalki et Lima et Gray, 2009). Cependant, ajoutons que le développement professionnel des acteurs ne réside pas dans une simple accumulation (Pastré, Mayen et Vergnaud, 2006). En effet, l'enjeu est d'interagir avec les différents partenaires tout en restant attentif aux pratiques d'enseignement. Nous retrouvons là, les résultats concernant le pouvoir d'agir des enseignants qui se distribuerait entre les pratiques collectives et individuelles de ces derniers. Enfin, Grangeat, Rogalki et Lima (2009) ajoutent qu'une certaine distanciation par rapport à l'action marquerait la différence entre les enseignants débutants et les plus expérimentés dans le fait que ces derniers parviennent à distinguer les différents éléments de l'action afin d'ajuster au mieux leurs pratiques. Ainsi, le facteur de l'expérience professionnelle entre en jeu. Ceci nous rappelle la proposition de phases pour la carrière enseignante développée par Huberman (1989) et qui avance qu'entre 7 et 25 ans de carrière les enseignants entreraient dans une phase de diversification avec des périodes d'« activisme » et de « remise en question ». Ajoutons à cela que les activités des enseignants, comme le travail collectif, dépendraient également de l'ancienneté de ces derniers ; les activités collectives seraient plus nombreuses en milieu de carrière, avant un repli sur l'individuel à partir de 45 ans (Grangeat Rogalki et Lima, 2009). Ces apports s'illustrent par le fait que les enseignants participants aux groupes de travail se trouvent majoritairement dans la période d'activisme, contrairement aux enseignants n'appartenant à aucun des groupes, pour la plupart en début de carrière.

4.1.3. Le cas de Mado

Nous souhaitons revenir sur le cas de Mado, seule enseignante qui a vu son pouvoir augmenté dans les groupes de travail et son pouvoir d'agir maintenu dans ses pratiques DIP. Face à ces résultats, nous pouvons avancer quelques conclusions.

Nous pouvons imaginer qu'à partir du déséquilibre provoqué par le projet, Mado s'est investie davantage dans la problématique collective, élargissant de la sorte son espace professionnel. Par contre, dans l'interaction entre les deux espaces professionnels de Mado, qui sont donc l'élaboration du projet et ses pratiques d'enseignement, Mado n'a pas pu s'investir également dans les deux, mais a accordé une priorité au projet contrairement aux autres enseignants engagés dans les groupes de travail, ce qui expliquerait la stagnation de ses pratiques DIP. Effectivement, Mado appartenait au comité de pilotage dans un premier temps et au groupe de travail 2 dans un second temps, tout en restant au comité de pilotage. A l'opposé de sa collègue Collette, qui a participé aux mêmes groupes de travail (comité de pilotage et groupe de travail 2), Mado a pris en charge de nombreuses responsabilités (dans l'élaboration des dispositifs par exemple) et a entretenu une dynamique au niveau de l'établissement. Ce parallèle entre ces deux enseignantes qui ont le même « parcours » face à l'élaboration du projet permet de souligner l'investissement de Mado dans le projet. Ajoutons que Mado a 23 ans d'ancienneté dans l'enseignement ce qui correspond à la fois à la phase d'activisme (Huberman, 1989) et à la phase optimale de travail collectif.

Somme toute, Mado, qui appartient à la tranche d'ancienneté s'investissant le plus dans le travail collectif et déployant un certain « activisme », a vu, au cours de l'élaboration du projet « vie scolaire » son pouvoir augmenté dans les groupes de travail, tout en maintenant une attention certaine à ses pratiques. Si nous n'avons pu démontrer l'enrichissement mutuel de ces pratiques, elles ne se sont pas pour autant mises en concurrence.

Ces résultats confirment le continuum entre les espaces professionnels des enseignants, espaces qui au mieux s'enrichissent les uns des autres plutôt qu'ils s'opposent. D'où l'intérêt, souligné par Tardif (2007) de comprendre comment s'articulent les différentes pratiques relatives aux deux facettes du métier d'enseignant.

4.2. L'enjeu de la recherche-intervention

Par ailleurs, n'oublions pas que cette thèse a été effectuée dans une démarche de recherche-intervention, ce qui apparaît dans les résultats précédents dans l'accompagnement des acteurs. Cette démarche, restituée ici et qui indique que le lien entre la demande sociale et la recherche est possible, n'est pas sans effet sur les professionnels de terrain ainsi que sur les chercheurs-intervenants.

4.2.1. L'expérience collective de l'élaboration du projet

Nous empruntons ce terme à Zask (2004) qui défend que l'enquête selon Dewey, permet non seulement de résoudre des situations indéterminées, mais défend également un enjeu politique et épistémologique en participant à la rencontre des personnes et des mondes sociaux et culturels différents. Si nous n'avons pas mis en évidence des liens entre les pratiques collectives et individuelles, nous pensons que l'enquête collective participe à l'élaboration d'un commun.

Dans la perspective de Dewey, une expérience doit être menée de la sorte qu'elle soit partageable entre les différents membres de la communauté. Elle devient pertinente non pas au regard de sa reproductibilité, qui se révèle improbable en sciences humaines, mais dans la mesure où elle constitue un matériau permettant de mener des expériences ultérieures. Si nous poursuivons avec Dewey, l'enquête collective se destine à procurer aux personnes des outils qui leur permettent de définir leurs intérêts. Ainsi, si nous assimilons notre recherche-intervention à une enquête, la situation initiale est marquée par une disparité des expériences des participants, autant des chercheurs-intervenants que des membres de l'établissement scolaire, expérience cognitive des premiers et l'expérience de vie des seconds. La situation finale, par contre équivaut en une « expérience unifiée ». Nous retrouvons ici les principes de la recherche-intervention dans laquelle les deux sphères des connaissances scientifiques et pratiques s'enrichissent mutuellement. Somme toute, l'ensemble des participants de l'enquête collective (acteurs de l'établissement et chercheurs-intervenants) contribuent à la construction de l'objet « projet vie scolaire », soit, un objet d'expérience commune dans lequel chaque expérience individuelle est prise en considération de façon plus ou moins visible ou prégnante. Ainsi, l'enquête parvient à produire une situation dont la description participe à l'approfondissement du vivre ensemble, dans le sens où elle le rend tout simplement possible (Zask, 2004). En effet, l'élaboration du projet « vie scolaire » à d'une part prouvé et permis d'atteindre l'objectif de construire un nouveau projet, et d'autre part a montré d'autre part que malgré les difficultés rencontrées, un commun est néanmoins possible. Gageons que cette expérience collective ne sera pas forcément reproduite telle quelle mais offrira aux acteurs une nouvelle expérience, creuset de ressources pour le futur.

4.2.2. L'émancipation démocratique

La démarche de recherche-intervention a largement contribué à faciliter la compréhension des liens entre les pratiques individuelles et collectives. En effet, la combinaison et l'articulation des deux sphères scientifique et sociale trouve toute sa pertinence dans le regard porté sur le lien entre les pratiques collectives et individuelles. Le choix de cette démarche a permis d'appréhender la question de l'accompagnement du changement, de la demande sociale, des enjeux pour chaque acteur et plus largement l'émancipation de ces derniers.

En poursuivant notre réflexion issue des textes de Dewey, ces derniers mettent l'accent sur la solidarité entre le primat de l'expérimentation dans l'enquête et le contexte plus large de la démocratie comme mode de vie. Les enquêtes en sciences sociales, selon l'auteur, sont mobilisées afin de canaliser le changement social, considérant que le critère permettant d'évaluer ce changement réside dans le développement de l'individualité de tous. Ainsi, si à partir des expériences individuelles nous pouvons trouver un accord dans un objet commun, en élargissant la focale, une démocratie suppose de penser le commun dans des termes d'une expérience commune menée par des individus singuliers, sans pour autant que chacun de ces individus n'éprouve une perte d'identité. La démocratie suppose donc un commun politique assurant la convergence des conduites personnelles.

En nous référant aux sciences de l'éducation, et à l'instar de Marcel (à paraître), nous pouvons convoquer la figure du chercheur-citoyen en tant que vecteur de changement et d'émancipation. Le changement, tel qu'il est défendu par l'auteur ne se situe pas au service des forces dominantes mais est guidé par l'émancipation des acteurs.

Vis-à-vis de notre travail, nous pourrions dire que finalement, la démarche de la recherche-intervention a insufflé un changement au niveau des pratiques collectives des acteurs, mais aussi, des pratiques d'enseignement et plus spécifiquement des pratiques DIP. De plus, notre démarche spécifique a d'une part contribué à investir des espaces d'échanges et de savoirs entre les chercheurs-intervenants et les acteurs de terrain, qui initialement s'avéraient isolés les uns des autres, et d'autre part, à partir de ces échanges, a permis le changement et l'aboutissement du projet, soit un projet commun qui dépasse largement le « projet vie scolaire ». Les acteurs ont pu percevoir alors l'espace de leurs possibles.

4.2.3. Schématisation des enquêtes

Somme toute, nous pouvons schématiser les conclusions décrites précédemment. Elles permettent d'envisager que la démarche de recherche-intervention a provoqué une rupture collective et individuelle pour certains enseignants de l'établissement. La rupture collective marquée par le doute et l'insatisfaction a précédé l'enquête collective accompagnée des chercheurs-intervenants et nous avons constaté des changements au niveau de l'organisation mais peu au niveau des apprentissages collectifs. Parallèlement, l'enquête du chercheur a suscité une certaine réflexivité chez des enseignants (et pas seulement ceux participant au projet), bousculé les routines et les certitudes. Cela a eu pour conséquence d'augmenter les situations d'incertitude et de questionnement (phase problématisation du projet) et de participer à leur développement professionnel. Nous pourrions dire que finalement, la démarche de la recherche-intervention a largement contribué à faciliter la compréhension des liens entre les pratiques individuelles et collectives.

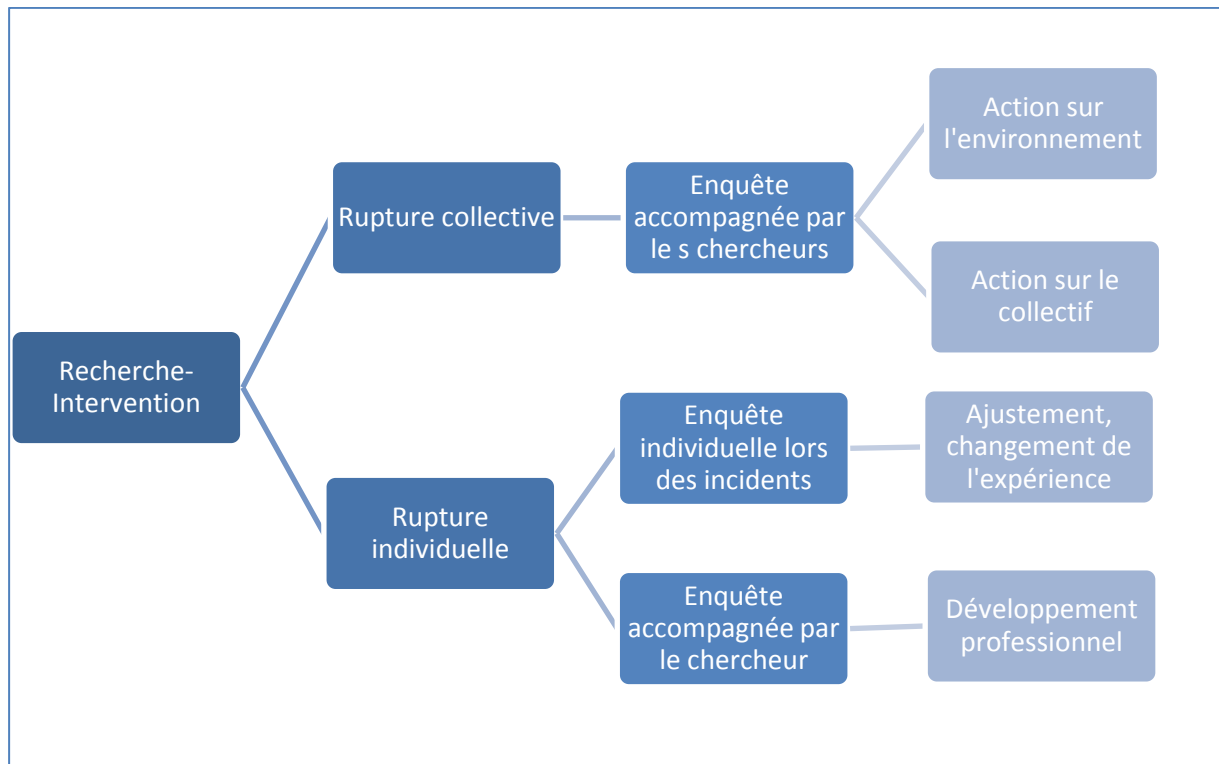


Schéma 48 : Les enquêtes

5. Synthèse du chapitre : de l'intérêt d'une approche globale des pratiques individuelles et collectives

Pour conclure ce chapitre de la discussion des résultats, nous pouvons dire qu'à la lumière de tous les éléments que nous venons d'aborder, l'approche par le paradigme dans lequel ne dominant ni l'acteur ni les structures sociales pourrait être utile pour l'ensemble des acteurs afin de penser l'établissement, mais aussi les pratiques d'enseignement et les pratiques collectives. Cela pour les pratiques de l'ordre en général et DIP en particulier. Par ailleurs, par l'utilisation de la méthode innovante des récits de pratiques, nous avons montré son intérêt, et ouvert des perspectives dans le but de l'affiner. Ainsi notre travail de pionner pourrait permettre de développer cette méthode croisant les regards de l'enseignant et du chercheur tout en y incluant les aspects porteurs du récit. Enfin, en présentant une recherche-intervention, nous avons montré non seulement que le lien entre la recherche et la demande sociale était possible, mais aussi qu'elle pouvait être mise en œuvre dans un travail de doctorat.

Au final, notre recherche permet de nous interroger à la fois sur le continuum entre les pratiques individuelles et les pratiques collectives ainsi que sur la mise en place de ces dernières, sur la méthode requise afin de limiter au mieux les biais lors de l'étude des pratiques, et sur la conduite et l'accompagnement d'un projet.

Conclusion générale

Arrive le temps de la conclusion, où il faut mettre un terme, sans doute provisoire, à notre travail en cours. Cette ponctuation finale n'est pas sans nous rappeler l'état final du récit ou la situation déterminée dans l'enquête de Dewey. Si nous ne pouvons parler de stabilité du héros et de sa fin heureuse ou malheureuse, nous pouvons plus aisément déceler une certaine forme de cohérence suite à un raisonnement porté par des idées et débouchant sur des propositions articulées. Autrement dit, au cours de ce travail, des réponses ont été apportées aux questions initiales. Mais la conclusion est également le moment où nous nous questionnons sur les objectifs que nous nous étions fixés au commencement de ce travail et les perspectives qui ont été ouvertes.

Ce travail de recherche a proposé une compréhension des liens entre les pratiques d'enseignement et plus spécifiquement des pratiques DIP et les pratiques collectives d'élaboration d'un projet « vie scolaire ». Notre objectif était de comprendre en quoi le contexte interne à l'établissement peut avoir une incidence sur les pratiques. C'est donc dans une perspective systémique que nous avons proposé d'analyser les pratiques d'enseignement. Cette posture nous a amené à problématiser deux axes : le premier concernant la relation entre les pratiques d'enseignement et les pratiques collectives d'élaboration du projet et le second concernant l'élaboration du projet et les pratiques collectives des acteurs de l'établissement et des enseignants en particulier.

Au terme de ce travail, nous pouvons établir un bilan en trois points des apports principaux de celui-ci et de leur portée vis-à-vis des trois enjeux, heuristiques, méthodologique et épistémologique, présenté dans l'introduction. Toutefois, nous reprenons d'abord, dans un premier point la démarche effectuée lors de notre travail de recherche et les avancées qu'elle a permise.

1. Synopsis de notre travail

La problématisation s'est construite à l'issue de la première partie de la thèse. La partie présentant les éléments de la problématique nous a permis d'aborder les pratiques de dénouement d'incidents pédagogiques (DIP) à travers un ensemble complexe de pratiques. Nous avons compris que ces pratiques DIP sont remarquables d'une part, car elles se situent à l'interface du collectif et de l'individuel, et d'autre part, car peu de recherches les abordent sous cet aspect. Mais la problématisation a également mis en lumière les enjeux des acteurs dans le processus d'élaboration du projet « vie scolaire ». Le projet peut être perçu comme une rupture dans l'organisation collective de l'établissement, contraignant chacun à se positionner vis-à-vis de ce dernier et à s'y investir plus ou moins. Enfin, nous avons remarqué les spécificités dues au contexte de la recherche-intervention, qui nécessite un questionnement

sur la posture du chercheur-intervenant, mais qui apporte également une autre dimension à la recherche, dont celle, non des moindres, d'utilité sociale. Ainsi, la première partie a permis de circonscrire notre objet de recherche, de le situer dans l'actualité scientifique et de souligner sa pertinence vis-à-vis de ses multiples composantes.

Dans la continuité de la partie précédente, la partie conceptuelle s'est construite autour de trois axes distincts que sont les pratiques d'enseignement, les pratiques collectives d'élaboration du projet et les liens entre ces dernières. Cette construction a permis une approche englobante dans laquelle ne dominant ni les acteurs ni les structures. En nous appuyant sur les apports précédents, nous avons proposé une approche circulaire des pratiques d'enseignement et plus spécifiquement des pratiques DIP. Nous avons ainsi proposé que les pratiques collectives d'élaboration du projet « vie scolaire » soient habilitantes et contraignantes pour les pratiques d'enseignement et plus spécifiquement pour les pratiques DIP.

Afin de vérifier notre proposition, nous avons utilisé la méthodologie des récits des pratiques pour analyser les pratiques d'enseignement et l'analyse stratégique pour les pratiques collectives. L'analyse s'est déroulée en trois temps, l'analyse de l'action stratégique pour les pratiques collectives d'élaboration du projet, suivie de la description des pratiques DIP pour s'achever avec l'articulation des deux précédentes. Les résultats obtenus nous ont amenés à affiner nos propositions initiales, observer en détail le cas de trois acteurs, reprendre nos questionnements et avancer de nouvelles pistes explicatives.

2. Nommer les pratiques et les caractériser

Avant même nos travaux de master, nous n'avons cessé de nous questionner sur les pratiques relatives à l'ordre scolaire telles que nous les imaginions, sans pour autant pouvoir les nommer. De là, et par l'opportunité de la demande d'élaboration du projet « vie scolaire » est née cette recherche-intervention, nous permettant de concevoir la perspective d'une approche globale des pratiques individuelles et collectives en axant ces dernières sur les pratiques éducatives. La recherche s'est alors ouverte vers une approche systémique.

Dans le champ lexical des pratiques de l'ordre, nous avons choisi de nous centrer sur celles permettant de résoudre ou du moins de chercher à résoudre les incidents qui perturbent le déroulement du cours, que nous avons nommés « incidents pédagogiques ». Dans cette perspective et en lien direct avec notre méthodologie des pratiques en récits, nous avons nommé ces pratiques : « dénouement d'incidents pédagogiques » (pratique DIP), les avons définies et caractérisées.

Concernant l'étude des pratiques, l'apport que nous avançons réside dans les points suivants :

- L'élaboration du projet a dans un premier temps suscité un déséquilibre au niveau du collectif des acteurs de l'établissement pour ensuite amorcer des apprentissages collectifs. Toutefois, nous avons vu que les changements contextuels notamment au niveau de la direction avaient limité grandement ces apprentissages.
- Les enseignants participant à la recherche ont pu, pour certains, développer leur expérience professionnelle en ajustant ou confirmant leurs pratiques DIP, en développant leur diagnostic des situations, d'autres, se sont appuyés sur les pratiques collectives pour alimenter leurs pratiques individuelles.

- Il n'y a pas de couplage entre les pratiques DIP des enseignants et les pratiques d'élaboration du projet. Nous pensons que le pouvoir d'agir des enseignants se distribue à un temps donné, entre les pratiques d'enseignement et les pratiques collectives, un fort investissement dans les unes impliquant un retrait dans les autres.

Dans des perspectives futures, il semblerait intéressant de suivre l'élaboration d'un projet en intégrant dans l'analyse les temps de la mise en œuvre et de l'évaluation de ce dernier afin de voir si ces phases ont d'une part, une influence sur les pratiques individuelles et d'autre part, permettent de laisser plus de temps pour un apprentissage collectif. De plus, la mise en parallèle de la théorie de l'enquête et des pratiques à la fois individuelles et collectives reste une piste largement inexplorée, pour le moins dans les pratiques enseignantes et offre des angles de lecture séduisants.

3. La refiguration des pratiques

Nous avons développé et expérimenté dans ce travail de thèse une nouvelle méthodologie « Les pratiques en récit ». Cette dernière s'appuie, en partie, sur le lien qu'établit Ricœur (1986) entre le texte et l'action. À partir de la narration *a posteriori* de l'action par l'acteur, le chercheur peut amener celui-ci à refigurer son action, autrement dit à reconstruire l'intelligibilité de l'action en établissant des relations de causes et de conséquences entre les événements. De la sorte, la narration permet de mettre à jour l'intelligibilité de l'action et les connaissances du sujet à son égard, et ainsi de se comprendre mieux. Ajoutons que la mise en perspective des trois récits des pratiques prolonge et complète l'approche défendue de multidimensionnalité des pratiques. Nous avons, lors de notre travail, présenté une articulation des trois types de récits (chapitre 11) qui nous a permis de décrire les pratiques DIP, mais qui peut également décrire tout autre type de pratiques d'enseignement à partir des trois schémas narratifs relatifs aux trois types de récits (de l'observateur, de l'acteur et le croisement des deux). L'enjeu à présent serait de tester cette proposition d'articulation et de lecture des pratiques afin d'évaluer son adaptabilité à d'autres types de pratiques.

Quant à la méthodologie, elle reste à affiner, critiquer et développer, mais elle montre néanmoins son intérêt pour l'étude des incidents pédagogiques en particulier, mais plus généralement pour l'étude des pratiques. Elle ouvre de nouvelles perspectives et de nouvelles pistes de réflexions passionnantes en apportant une dimension supplémentaire aux méthodologies plus traditionnelles des sciences de l'éducation.

Enfin, nous pensons que les liens entre les récits et l'enquête ainsi qu'entre les récits et l'écriture scientifique restent à développer, ceux-ci s'avérant passionnants et prometteurs.

4. Les apports de la recherche-intervention

Dans cette phase de bilan, deux points se détachent concernant la démarche de recherche-intervention que nous avons expérimenté durant notre thèse :

- **Une amorce d'émancipation**

A l'heure où nous rédigeons ce texte, nous n'avons pas encore restitué les résultats de la recherche aux acteurs de terrain. Toutefois, suite à cette discussion, nous pouvons soumettre l'idée que cette recherche-intervention a apporté outre un accompagnement à l'élaboration d'un projet, des connaissances aux acteurs à la fois au niveau individuel, mais aussi au niveau collectif que nous avons qualifié de développement professionnel.

De plus, nous aimerions aborder la caractéristique du chercheur-citoyen. Cette recherche-intervention visait un changement organisationnel et plus précisément un changement des relations entre différents acteurs et groupes d'acteurs. Une transformation de la réalité sociale peut difficilement être envisagée sans celle des individus impliqués dans la problématique, ne serait-ce que dans la mesure où le changement dépend en premier lieu des acteurs et du sens qu'il lui donne (Bernoux, 2010). En définitive, ce qui change peut-être c'est le regard que chacun portait sur la situation qu'il subissait sans vraiment la comprendre. Le travail d'élucidation même partiel, permis par la recherche-intervention, modifie dans une certaine mesure le rapport de chacun à la situation (Ardoino, 1980). C'est pourquoi nous pouvons avancer que cette recherche-intervention est à l'origine d'une certaine part d'émancipation pour les acteurs en jeu. Par extension, et parce que les recherche-intervention en éducation participent à la conduite du changement (Bedin, 2013b), nous pourrions étendre cette proposition à l'ensemble des recherche-intervention en éducation visant le changement. Acteur en jeu, nous pouvons aussi percevoir un aspect émancipateur pour nous-mêmes. Sans évoquer les rencontres riches et les affinités qui se sont créées, notre regard sur le monde éducatif et scientifique s'est modifié, développant une acuité analytique et critique qui nous entrouvre de la sorte un passage vers l'émancipation, telle une nouvelle éducation politique et sociale.

– Le temps de la discrétion

Concernant la recherche-intervention, nous souhaiterions compléter nos propos avec un retour sur la dimension temporelle, défendant que celle-ci prend toute son importance dans une démarche de recherche-intervention.

Outre les temps de la recherche et de l'intervention, nous l'avons déjà mentionné plusieurs fois, distendus et rarement superposables, nous pouvons relever quelques points pour lesquels la prise en compte de la dimension temporelle nous semble importante.

En premier lieu, concernant les acteurs de terrain, il semble qu'un certain laps de temps est nécessaire afin qu'ils s'engagent dans le projet et perçoivent les avantages pour l'établissement, mais aussi pour eux-mêmes. En ce sens, il serait sans doute pertinent de travailler sur l'amont du projet d'une part, et de laisser aux acteurs un espace de parole et d'action d'autre part. Toutefois, l'engagement des acteurs, comme la démarche de projet, requièrent une certaine dynamique qu'un temps trop étendu ne saurait supporter. En effet, comme le souligne Barrère (2008), les projets tendent à se multiplier dans les établissements et les acteurs, et notamment les chefs d'établissement, doivent réguler ce nouvel espace-temps d'action en lui consacrant à la fois suffisamment de moyens afin qu'il aboutisse, sans toutefois abandonner ceux déjà en cours (exemple des plages horaires ou des salles de travail). Nous pensons également que le chercheur-intervenant, malgré ses multiples contraintes, se doit d'apprendre à connaître les personnes avec lesquelles il va travailler, et pour cela leur accorder un espace-temps suffisant. Nous entendons par là leur porter une attention particulière, peut être accordée en discontinu selon les phases de la recherche-intervention,

mais tout comme nous l'avons décrit entre proximité et distanciation, un accompagnement qui se veuille tantôt visible et tantôt invisible. En quelque sorte, tenter de se faire discret, tel que le décrit Zaoui (2013, p.53) « de se faire invisible, de disparaître momentanément pour s'abandonner à l'apparition de l'autre ». Pour ainsi dire, le chercheur-intervenant conduisant et accompagnant le changement ne serait pas dans l'attente, mais dans une politique de la discrétion : « la discrétion ne dépend pas de l'apparition des êtres et des choses, mais les conditionne. C'est sa puissance et sa modestie. Une politique de fourmis » (*ibid.*, p.120).

5. Mise en abyme

Pour finir, osons une mise en abyme de notre travail de recherche. Nous pouvons effectivement imaginer que la recherche de la doctorante, donc notre recherche, s'apparente à une enquête individuelle, accompagnée par nos directeurs. Cette dernière, par la recherche-intervention permet d'une part, d'articuler les deux enquêtes individuelles et collectives et d'autre part n'échappe pas au processus de transformation du réel et de développement de celui qui mène l'enquête. Par ailleurs, en poursuivant la réflexion, lors de l'écriture du texte scientifique, et donc de la thèse, ne nous livrons-nous pas aussi à une refiguration narrative *a posteriori* telle que nous l'avons décrite dans notre méthodologie ? Et dans ce cas, jusqu'à quel point peut-on rapprocher la démarche de l'enquête et la mise en récit ?

5.1. Ecrire la thèse ou narrer la recherche

Le rapprochement entre texte scientifique et récit se retrouve chez de nombreux chercheurs et particulièrement avec les historiens, étudiant des faits passés qu'ils ne peuvent vérifier. Qui peut prétendre choisir les éléments pertinents à retenir ? Ce point de vue selon lequel l'histoire est une narration qui permet d'éliminer les faux problèmes, de trier, simplifier et organiser les propos est défendu par Veyne (1996). La narration, nous l'avons déjà développé, séduit le lecteur et entraîne une certaine complicité entre ce dernier et l'auteur (Ricœur, 1983) pour en combler les lacunes (Eco, 1985). Dans cette perspective, le chercheur et son lecteur ne risquent-ils pas d'être séduits par la mise en intrigue ? Il convient donc de nous interroger sur les conditions de production de la thèse et des écrits scientifiques en général afin que « le savoir historique [et plus largement en sciences humaines] procède de la compréhension narrative sans rien perdre de son ambition scientifique » (Ricœur, 1983, p. 166).

Weisser (2014) décèle six « zones à risques » à prendre en compte afin de se prémunir des dérives du récit lors de l'écriture d'un texte scientifique, et avance quelques propositions pour les éviter :

- La contagion des effets du réel peut être évitée par la vérification des éléments prélevés en les confrontant à la critique méthodologique. Un des enjeux de notre travail de recherche repose justement sur la méthodologie des récits qui croise différents points de vue (celui de l'observateur, de l'acteur et la rencontre des deux premiers).
- Les dangers de la dénomination des concepts, qui sont souvent indéfinissables en sciences humaines. D'où notre travail dans la problématique sur les définitions et la recherche d'un terme qui correspondait à notre objet : les pratiques DIP.

- Le moment de prélèvement des données qui pourrait les figer, surtout s'il est unique. D'où l'importance des nombreux prélèvements sur le terrain et leur soumission à la théorie invoquée, dans des mouvements d'allers-retours.
- La mise en récit des éléments, qui dans la fiction ne sélectionne que ceux indispensables et les relie les uns aux autres. Pour la recherche, le tri des données au regard de la problématique et la polysémie potentielle de chacune d'elles s'avère essentiel. Pour notre part, nous avons croisé plusieurs types d'analyses afin de ne pas rester cantonnée à une seule approche des résultats, mais au contraire pour privilégier la discussion.
- La tentation de la narration séduisante au détriment d'une logique argumentative constructive : la soumission à la critique théorique et à l'intersubjectivité des chercheurs permet d'éviter ce travers. Elle se concrétise dans l'accompagnement de la thèse par les directeurs de recherche qui participent au dialogue permanent et à la remise en question, tout comme celui de l'entrée à l'UMR à laquelle nous appartenons. Enfin, la soumission de travaux extraits de la thèse aux membres de la communauté scientifique élargit également les échanges.
- Le postulat de l'unicité du sujet parlant. Ce dernier risque ne se rencontre guère dans les textes scientifiques, ne serait-ce que parce que ce dernier tisse des voix multiples, au moment de la problématique ou de la théorie par exemple. Le texte scientifique s'insère dans des questions déjà débattues et la responsabilité de son contenu est partagée entre le chercheur, l'auteur (même s'il s'agit d'une même personne) et les directeurs de recherche dans le cas de la thèse. Ajoutons enfin le rôle du lecteur qui par son esprit critique est appelé à réagir et discuter à son sujet.

5.2. La refiguration de l'enquête

Si le récit d'une enquête nous rappelle les romans policiers telles les enquêtes de Sherlock Holmes, nous proposons de les appréhender sous l'éclairage de la comparaison entre la démarche de l'enquête selon Dewey et le récit, et plus particulièrement le schéma narratif quinaire. Pour avoir expérimenté les deux, nous relevons de nombreux éléments similaires entre la théorie de l'enquête et le schéma narratif quinaire.

Les phases de l'enquête	Les étapes du schéma quinaire
<ul style="list-style-type: none"> - Situation indéterminée - Institution du problème - Détermination de la solution - Raisonnement - Situation déterminée 	<ul style="list-style-type: none"> - Situation initiale - Perturbation - Action - Résolution - Etat final

Tableau 57: Les phases de l'enquête et le schéma narratif quinaire

Avant tout, précisons que le schéma narratif est perçu comme lu ou narré par un auteur, pour le moment sans distinction apparente.

Ces deux processus mettent en relation des éléments isolés et cherchent à les corrélés. Si l'enquête est initiée par une situation instable ou trouble, le récit au contraire débute dans une situation stable qu'un élément va venir perturber, une brèche s'instaure dans l'ordre des

choses. Pour ainsi dire, ces deux processus sont décalés dans le temps. A partir de cet état instable, la personne qui mène l'enquête cherche les indices ou éléments à prendre en compte pour la résolution du problème alors que dans le récit, les éléments sont généralement tous pertinents, et déjà sélectionnés par le narrateur (comme nous l'avons signalé *supra*). Même s'il arrive que certains auteurs jouent justement sur cet aspect et « taisent » des éléments qui réapparaissent par la suite (Genette, 1972, nomme cette action paralipse). Ensuite, l'enquête permet la corrélation des éléments retenus et l'émergence des idées tandis que le récit passe aussitôt à l'action pour atteindre le but fixé. S'en suit le raisonnement afin d'examiner les hypothèses et les tester spéculativement. L'enquêteur s'apprête à passer à l'action alors que la phase correspondante du récit s'attache à résoudre l'incident et met un terme aux actions. Enfin, l'enquêteur expérimente et passe à une application concrète de ses idées pour atteindre finalement un nouvel état stable, plus déterminée. Dans le récit, la situation finale consiste elle aussi à atteindre un nouvel état d'équilibre dans lequel l'incident est résolu.

Suite à cette rapide comparaison, nous relevons quelques divergences :

- Au niveau des buts

Le but de l'enquête est d'atteindre un nouvel équilibre de façon expérientielle, alors qu'outre le plaisir de la narration (narrer ou se faire narrer une histoire), l'objectif de l'utilisation du récit dans notre recherche réside dans le fait de refigurer le réel et par là même d'accéder à une meilleure connaissance de l'action et de soi-même.

- Au niveau du processus en lui-même

Le récit est un objet clôt, fini et figé dans le temps. Même si le lecteur se l'approprie et le complète lors de sa lecture il est achevé. L'enquête, par contre est un processus momentanément achevé, c'est un ensemble d'opérations mentales, d'observations, de sélection, d'inférences et d'interprétations qui peuvent à tout moment être remises en questions et revue sous un nouvel aspect (par exemple en mobilisant de nouveaux indices).

- L'enquête, c'est la construction de l'expérience, le récit c'est la fixation de cette dernière dans un espace-temps figé.

- Suite à l'ensemble de nos propos dans ce travail de recherche, nous dirions que l'enquête se situe davantage dans la transformation du réel et de l'enquêteur, donc dans une perspective dynamique de l'action, alors que le récit se situe davantage dans la connaissance de son action et de soi, soit une perspective plus statique.

- Enfin, et sur un plan temporel, nous pouvons distinguer deux appréhensions du développement de l'expérience dans un but d'harmonie future. Le récit (et dans notre cas plus particulièrement), se construit sur des actions passées, et par la refiguration permet ainsi de mieux les comprendre afin d'appréhender le présent, mais aussi le futur, enrichi de nouvelles expériences. L'enquête, par contre, se vit et agit dans le présent, elle permet d'enrichir son expérience pour anticiper et mieux vivre les événements à venir. Ancrés l'un et l'autre dans le présent, ces deux processus s'appuient sur des temps différents afin de permettre à l'individu de se développer. Les regards ne sont pas tournés vers le même moment, mais ont dans l'absolu la même ambition : mieux se connaître pour gagner plus de liberté d'action.

5.3. La quête de la doctorante

Enfin, terminons par l'enquête de la doctorante, source également de développement et de construction de l'expérience. Si comme nous le proposons dans ce travail écrit qu'est la thèse nous pouvons y voir le déroulement d'une enquête au sens de Dewey, nous ne pouvons nier que ce travail a participé amplement à la construction de notre expérience de doctorante et de chercheuse. Nous postulons donc que d'une part le fait de mener cette thèse-recherche-enquête a participé à notre expérience et à notre développement professionnel et d'autre part, le fait de l'écrire a ajouté une autre dimension à cela. Ce processus serait ainsi, d'une certaine façon **mon** pouvoir d'agir qui implique une transformation du réel (de l'établissement scolaire à mon propre contexte) et une transformation de moi en tant que chercheuse, mais aussi plus généralement en tant qu'individu.

Nous ne développerons pas davantage ces points, mais nous souhaitons les mentionner afin d'une part signaler que nous avons pris en compte cette dimension et d'autre part qu'elle nous semble importante sinon capitale.

Pour clore cette thèse, nous pouvons dire que la commande établie par l'établissement d'enseignement agricole a été honorée, le projet « vie scolaire » élaboré. Cette confrontation avec le terrain nous a permis de prendre conscience d'une possible complexité de ce dernier, qui peut s'avérer riche une fois décelée et prise en compte. La démarche de recherche-intervention a d'autre part permis de proposer une lecture de cette dernière à l'aune de la théorie de l'enquête, lecture ouverte qui donne la possibilité d'envisager de la perfectionner ou de la prolonger.

Bibliographie

- Adam, J.-M. (1984). *Le Récit*. Paris: Presses universitaires de France.
- Adam, J.-M., et Revaz, F. (1996). *L'analyse des récits*. Paris: Seuil.
- Aït-Ali, C. (2014). *La contribution des dispositifs hors classe aux apprentissages. Le cas des 4èmes et 3èmes de l'enseignement agricole*. (Thèse de doctorat inédite). Université de Toulouse Jean-Jaurès.
- Altet, M. (1994). Note de synthèse : Comment interagissent enseignant et élèves en classe ? *Revue Française de Pédagogie*, 107(1), 123–139.
- Altet, M. (2002). Une démarche de recherche sur la pratique enseignante : l'analyse plurielle. *Revue Française de Pédagogie*, (138), 85–93.
- Amigues, R., et Lataillade, G. (2007). Le « travail partagé » des enseignants : rôle des prescriptions et dynamique de l'activité enseignante. Présenté à l'Actualité de la Recherche en Education et en Formation, Strasbourg.
- Archambault, J., et Chouinard, R. (2003). *Vers une gestion éducative de la classe*. Bourcheville, Canada: Gaëtan Morin.
- Ardoino, J. (1980a). *Éducation et relations : introduction à une analyse plurielle des situations éducatives* (6^{ème} édition). Paris: Gauthier-Villars UNESCO.
- Ardoino, J., et Dubost, J. (1980). *L'intervention institutionnelle*. Payot.
- Ardoino, J. (1987). Finalement, il n'est jamais de pédagogie sans projet. *Education Permanente*, (87).
- Ardoino, J. (1990). Les postures (ou impostures) respectives du chercheur, de l'expert et du consultant. In *AIPELF-AFIRSE*. pp. 22–32. Alençon : AIPELF-AFIRSE.

- Argyris, C., et Schön, D. A. (2002). *Apprentissage organisationnel: théorie, méthode, pratique*. De Boeck Supérieur.
- Aussel, L. (2013). *Evaluer les dispositifs. Le cas d'un dispositif de formation de l'enseignement supérieur agricole*. Toulouse.
- Bakhtine, M. (1981). *Le principe dialogique*. Paris : Seuil.
- Baldwin, J. F., Lawry, J., et Martin, T. P. (1996). A mass assignment theory of the probability of fuzzy events. *Fuzzy Sets and Systems*, 83(3), 353-367.
- Bandura, A. (2003). *Auto-efficacité: le sentiment d'efficacité personnelle*. De Boeck Supérieur.
- Bandura, A., et Rondal, J.-A. (1980). *L'apprentissage social*. Bruxelles: P. Mardaga.
- Barbier, J.-M. (1992). Le recours à la démarche de projet : production de changements, production de savours et production de capacités. *Revue Des Sciences de L'éducation*, 18(1), 117–127.
- Barbier, J.-M. (1998). *Savoirs théoriques et savoirs d'action* (2^{ème} édition). Paris: Presses Universitaires de France.
- Barbier, C. (2011). *Assistants d'éducation: quelle contribution au projet éducatif de l'établissement ?* Grenoble: CRDP de l'Académie de Grenoble.
- Barbier, J. M., Thievenaz, J. (2013). *Le travail de l'expérience*. Editions L'Harmattan.
- Bardin, L. (2009). *L'analyse de contenu*. Paris: PUF.
- Barrère, A. (2002a). *Enseignants au travail (les) routines incertaines*. Paris: Editions L'Harmattan.
- Barrère, A. (2002b). *Les enseignants au travail*. Paris: L'Harmattan.
- Barrère, A. (2002c). Pourquoi les enseignants ne travaillent-ils pas en équipe ? *Sociologie Du Travail*, (44), 481–497.
- Barrère, A. (2002d). Un nouvel âge du désordre scolaire : les enseignants face aux incidents. *Déviance et Société*, 26, p. 3–19.
- Barrère, A. (2006). Les chefs d'établissement face aux enseignants : enjeux et conflits de l'autonomie pédagogique. *Revue Française de Pédagogie*, (156), p. 89–99.
- Barrère, A. (2008). Les chefs d'établissement au travail : hétérogénéité des tâches et logiques d'action. *Travail et formation en éducation*, (2).

- Barrère, A. (2009). Les directions d'établissement scolaire à l'épreuve de l'évaluation locale. *Carrefours de l'éducation*, 28(2), p. 199.
- Barrère, A. (2010). Ce que fait l'évaluation aux établissements scolaires: Une année dans un collège d'« éducation prioritaire ». *Ethnologie française*, 40(1), p. 141.
- Barrère, A., et Martuccelli, D. (1998). La citoyenneté à l'école : vers la définition d'une problématique sociologique. *Revue Française de Sociologie*, (39-4), 651–671.
- Barthélémy, V. (2014). Le Conseiller Principal d'Education au cœur de la vie scolaire : Electron libre ou atome crochu dans ses relations aux acteurs ? *Recherches et éducations*, (11), 67–79.
- Barthes, R. (1966). Introduction à l'analyse structurale des récits. *Communications*, 8(1), 1–27.
- Barus-Michel, J. (2009). Crise(s). Retrieved January 13, 2014, from <http://odel.irevues.inist.fr/cahierspsychologiepolitique/index.php?id=299>
- Bationo-Tillon, A., Folcher, V., et Rabardel, P. (2010). Les instruments transitionnels : une proposition pour étudier la diachronie des activités. *Activités Revue Électronique*, (63).
- Beaud, S., et Weber, F. (2010). *Guide de l'enquête de terrain : produire et analyser des données ethnographiques* (4e édition augmentée). Paris: La Découverte.
- Beaujouan, J. (2011). *Contribution des récits professionnels à l'apprentissage d'un métier. Le cas d'une formation d'ergonomes*. Bordeaux, Bordeaux.
- Beaujouan, J., et Daniellou, F. (2012). Les récits professionnels dans une formation d'ergonomes. *Le travail humain*, 75(4), 353. <http://doi.org/10.3917/th.754.0353>
- Bedin, V. (2013a). *Conduite et accompagnement du changement: contribution des sciences de l'éducation*. Paris: Harmattan.
- Bedin, V. (2013b). La Recherche-Intervention en éducation et en formation : une nouvelle forme de conduite et d'accompagnement du changement. In *Conduite et accompagnement du changement: contribution des sciences de l'éducation*. (pp. 87–104). Paris: L'Harmattan.
- Bernardeau Moreau, D., et Herreros, G. (2013). *La sociologie d'intervention le sociologue au coeur des organisations associatives, sportives et de loisirs*. Paris: l'Harmattan.

- Bernardeau Moreau, D. (2014). Sociologie d'intervention: historique et fondements. *Revue européenne des sciences sociales*, 52(2), 191-220.
- Bernoux, P. (2009). *La sociologie des organisations : initiation théorique suivie de douze cas pratiques* (6e édition revue et corrigée). Paris: Points.
- Bernoux, P. (2010). *Sociologie du changement dans les entreprises et les organisations*. Paris: Points.
- Berthelot, J.-M. (1996). *Les vertus de l'incertitude*. Paris: PUF.
- Berthoz, A. (2012, juin). Un dialogue fertile entre phénoménologie et neurosciences. *Philosophie Magazine*, (60), 79.
- Bloch, M.-A. (1973). *Philosophie de l'éducation nouvelle*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Boltanski, L., et Chiapello, È. (1999). *Le nouvel esprit du capitalisme*. Paris: Gallimard.
- Bonami, M., Lator, C., et Garant, M. (2010). Vers une modélisation des processus d'apprentissage organisationnel à la lumière de trois situations hors normes. In *Travailler ensemble dans les établissements scolaires et de formation* (pp. 47–62). Bruxelles: De Boeck Université.
- Boulet, M. (2003). *De l'enseignement agricole au savoir vert*. Editions L'Harmattan.
- Bourdieu, P. (1973). *Le métier de sociologue*. Paris : Mouton
- Bourgeois, É., et Durand, M. (2012). *Apprendre au travail*. Paris: Presses universitaires de France.
- Boutinet, J.-P. (1998). Tensions et paradoxes dans les conduites de projet. *Les Cahiers de L'actif*, Dossier : "Le projet en quête de sens" (266/267).
- Boutinet, J.-P. (2007). *Anthropologie du projet*. Paris: PUF.
- Bouvier, A. (2007). Le CPE, moteur de changements organisationnels. *Recherches et éducations*, (15).
- Bouvier, A. (2009). Chapitre 4. Faut-il renforcer les régulations publiques intermédiaires au sein des systèmes éducatifs ? Le cas français. In G. Pelletier, *La gouvernance en éducation* (p. 73). De Boeck Supérieur.
- Brechet, J.-P., et Desreumaux, A. (2010). Agir projectif, action collective et autonomie. *Management international*, 14(4), 11.

- Brémond, C. (1973). *Logique du récit*. Paris: Seuil.
- Bressoux, P. (1994). Note de synthèse [Les recherches sur les effets-écoles et les effets-maîtres]. *Revue française de pédagogie*, 108(1), 91-137.
- Broussal, D. (2013). Les changements en éducation-formation : omniprésence, finalités et accompagnement. In *Conduite et accompagnement du changement, contribution des sciences de l'éducation* (pp. 37–51). Paris: L'Harmattan.
- Browne, A. (1998). *Une histoire à quatre voix*. [Paris]: Kaléidoscope.
- Brulois, A. (2012). Autorité et discipline : des enjeux majeurs pour le CPE ?, 46.
- Bru, M. (1991). *Les variations didactiques dans l'organisation des conditions d'apprentissage*. Toulouse: EUS.
- Bru, M. (2002). Pratiques enseignantes: des recherches à conforter et à développer. *Revue Française de Pédagogie*, 138(1), 63–73.
- Bruner, J., et Bonin, Y. (1997). ... car la culture donne forme à l'esprit: de la révolution cognitive à la psychologie culturelle. Paris: G. Eshel.
- Bruner, J. S., et Bonin, Y. (1997). *L'éducation, entrée dans la culture: les problèmes de l'école à la lumière de la psychologie culturelle*. Paris: Retz.
- Bruner, J. (2002). *Pourquoi nous racontons-nous des histoires ?* Retz.
- Bruner, J. S. (2008). *Culture et modes de pensée: l'esprit humain dans ses œuvres*. Paris: Retz.
- Capeller, W. (2011). *Relire Giddens: entre sociologie et politique*. Paris: LGDJ.
- Caroly, S., et Clot, Y. (2004). Du travail collectif au collectif de travail: développer des stratégies d'expérience: Autour de l'expérience et de sa validation. *Formation emploi*, (88), 43-55.
- Carré, P. (2004). Bandura : une psychologie pour le XXI^e siècle ? *Savoirs, Hors-série* (5), 9.
- Castel, R. (1999). *Les métamorphoses de la question sociale : une chronique du salariat*. Paris: Gallimard.
- Castel, R. (2000). La sociologie et la réponse à la demande sociale. *Sociologie Du Travail*, (42), 281–287.
- Céfaï, D. (2003). *L'enquête de terrain*. Paris: Éditions la Découverte MAUSS.

- Champy-Remoussenard, P. (2010). Sciences de l'éducation et pratiques éducatives: analyses d'une relation ambivalente. *Les Cahiers Du CERFEE*, (27-28), 21–39.
- Charmasson, T., Lelorrain, A.-M., Le Naou Henri, Duvigneau, M., et Rémond, R. (1999). *L'enseignement agricole. 150 ans d'histoire. Evolution historique et atlas contemporain*. Dijon: Educagri éditions.
- Chatelin-Ertur, C., et Nicolas, E. (2011). Gouvernance et décision. *La Revue des Sciences de Gestion*, 251(5), 131–144.
- Chevallard, Y. (1991). *La transposition didactique: du savoir savant au savoir enseigné* (2. éd). Grenoble: La Pensée Sauvage.
- Clot, Y., (1999). *La fonction psychologique du travail*. Paris, PUF.
- Clot, Y. (2004). Le travail entre fonctionnement et développement. *Bulletin de Psychologie*, 57/1(469), 5–12.
- Condette, S. (2013). État de la recherche sur le métier de conseiller principal d'éducation. *Carrefours de l'éducation*, 35(1), 105.
- Condette, S. (2014). Conseiller(e) principal(e) d'éducation : évolutions et enjeux professionnels d'un métier méconnu. *Recherches et éducations*, (11), 13–15.
- Conein, B. (1992). Ethologie et sociologie: Contribution de l'éthologie à la théorie de l'interaction sociale. *Revue Française de Sociologie*, 33(1), 87–104.
- Conseil National de l'Evaluation du Système Scolaire. (2015). École, immigration et mixités sociale et ethnique. Retrieved from <http://www.cnesco.fr/ecole-immigration/>
- Corcuff, P., (2007). *Les nouvelles sociologies : entre le collectif et l'individuel*, 2e éd. refondue. Paris: Armand Colin.
- Corcuff, P., (2012). *Où est passée la critique sociale ? : penser le global au croisement des savoirs*. Paris: La Découverte.
- Crozier, M., et Friedberg, E. (1977). *L'acteur et le système: les contraintes de l'action collective*. Paris: Editions du Seuil.

- Dejean, J. (2000). Les états de la situation éducative. In *L'analyse des pratiques professionnelles*. Nouvelle édition revue et corrigée (pp. 123–145). Paris: L'Harmattan.
- Delaire, G. (1997). *La vie scolaire: principes et pratiques*. Paris: Nathan.
- De la Porte, X. (2015). Je ne suis pas Charlie : « Les profs ne savent pas comment réagir ». Retrieved May 9, 2015, from <http://rue89.nouvelobs.com/2015/01/13/jenesuispascharlie-les-profs-savent-comment-reagir-257067>
- Demailly, L. (1987). La qualification ou la compétence professionnelle des enseignants. *Sociologie Du Travail*, 29(1), 59–69.
- Demailly, L. (2004). Le sociologue, la commande et la bonne distance ou : à quoi servent les métiers ? In *Accompagner les réformes et les innovations en éducation* (pp. 45–67). Paris: L'Harmattan.
- Denscombe, M. (1980). “Keeping’em quiet”: the significance of noise for the practical activity of teaching. In *Teacher strategies. Explorations in the sociology of the school* (Cromm Helm, pp. 61–79). London.
- Desgagné, S. (1995). Un mentorat en début de profession : la reconstruction d’un savoir d’expérience. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 2(1), 89.
- Desgagné, S. (2005). *Récits exemplaires de pratique enseignante: analyse typologique*. Sainte-Foy, Québec: Presses de l’Université du Québec.
- Desgagné, S., et Larouche, H. (2010). Quand la collaboration de recherche sert la légitimation d’un savoir d’expérience. *Recherches En Éducation, Hors-série*(1), 7–18.
- Dewey, J. (2003), *Reconstruction en philosophie*, (Traduction Patrick, Di Mascio), Publications de l’université de Pau Farrago / Editions Léo Scherer, (1ère édition 1920).
- Dewey, J. (1938). *Logique : la théorie de l’enquête*. Paris: Presses universitaires de France.
- DGER. Orientations générales sur la politique globale de la vie scolaire, DGER/SDET/N83/N°2054 C2002-2013 (2002).
- DGER. Note de service, SDPOFE N2007-2002 (2007).

- Dionne, L., et Couture, C. (2013). Avantages et défis d'une communauté d'apprentissage pour dynamiser l'enseignement des sciences et technologies à l'élémentaire. *Education et Francophonie*, *XLI*(2).
- Dionne, L., Savoie-Zajc, L., et Couture, C. (2014). Les rôles de l'accompagnant au sein d'une communauté d'apprentissage d'enseignants. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, *36*(4), 175.
- Donnadieu, B. (2013). Une école moderne pour une éducation populaire. *Vers L'éducation Nouvelle, Apprentissages scolaires* (550).
- Dourgnon, P., et Lardjane, S. (2007). Les comparaisons internationales d'état de santé subjectif sont-elles pertinentes ? Une évaluation par la méthode des vignettes-étalons. *Economie et Statistique*, *403*(1), 165–177.
- Doyle, W. (1986). *Classroom organization and management. Handbook of research on teaching*, 3, p. 392-431.
- Doyle, W. (1990). Themes in teacher education research. *Handbook of research on teacher education*, 3-24.
- Draetta, L., et Labarthe, F. (2011). La recherche sur commande et le dilemme expert-chercheur : une analyse réflexive de l'implication du sociologue dans la mise en œuvre d'une politique publique de l'innovation. *Revue Interventions économiques. Papers in Political Economy*, (43).
- Dubet, F. (1994). *Sociologie de l'expérience*. Paris: Seuil.
- Dubet, F. (2012). Éduquer dans un monde pluriel : François Dubet (entretien avec Geneviève Zoïa). *Tréma*, (37), 6 – 21.
- Dubet, F., et Martuccelli, D. (1996). *A l'école. Sociologie de l'expérience scolaire*. Seuil.
- Dumay, X., et Dupriez, V. (2004). Effet établissement : effet de processus et/ou effet de composition ?
- Dupriez, V. (2003). De l'isolement des enseignants au travail en équipe : les différentes voies de construction de l'accord dans les établissements. *Cahier de Recherche Du GIRSEF*, (23).

- Dupriez, V. (2007a). Quand les orientations pédagogiques aident à comprendre les modalités de division du travail à l'école : deux études de cas dans l'enseignement primaire. *Les Cahiers de Recherche En Éducation et Formation*, (58).
- Dupriez, V. (2007b). Quelles relations entre les formes organisationnelles et les formes de l'action éducative au sein des établissements ? In *Coordonner, collaborer, coopérer* (pp. 22–34). Bruxelles: De Boeck Université.
- Dupriez, V., Dumay, X., et Vause, A. (2008). Du système à la classe, des repères pour comprendre comment se construisent les situations d'enseignement. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 41(4), 15.
- Dupriez, V. (2010). Le travail collectif des enseignants: au-delà du mythe. *Travail et formation en éducation*, (7).
- Dupuy, C. (2011). *Travail collectif des enseignants et pratiques d'exercice de la discipline. Le cas de deux écoles primaires* (Mémoire de master). Toulouse Le Mirail.
- Dupuy, C. et Lefeuvre, G. (2014) Le projet comme stratégie du changement. In *Les lycées agricoles en changement*. (p 111-126). Educagri Editions.
- Dupuy, C. et Germier, C. (à paraître). Face au changement deux stratégies de chefs d'établissement.
- Dupuy, C. (à paraître). Une recherche-intervention en lycée agricole : le projet vie scolaire. In *La recherche-intervention par les sciences de l'éducation*. Educagri Edition.
- Durand, M. (1996). *L'enseignement en milieu scolaire* (1re éd). Paris: Presses universitaires de France.
- Eco, U., et Bouzaher, M. (1985). *Lector in fabula : le rôle du lecteur ou La coopération interprétative dans les textes narratifs*. Paris: Librairie générale française.
- Education Nationale. (2015). Apprendre à vivre ensemble. Retrieved from Eduscol, janvier 2015 <http://eduscol.education.fr/cid47749/apprendre-vivre-ensemble.html>
- Ehrenberg, A. (1998). *La Fatigue d'être soi. Dépression et société*. Paris: Odile Jacob.

- Elias, N., Chartier, R., et Hulin, M. (1995). *Engagement et distanciation contributions à la sociologie de la connaissance*. Paris: Pocket.
- Estrela, M.-T. (1994). *Autorité et discipline à l'école*. Paris: ESF Editeur.
- Étienne, R., (2009). « Un conseil de classe unique... En France. », *Carrefours de l'éducation*. (n° 28) , p. 9-22
- Fabre, M. (2006). Qu'est-ce que problématiser ? L'apport de John Dewey. In *Situations de formation et problématisation*. De Boeck.
- Fabre, M. (2008). De la culture du résultat l'expérience formatrice : la pratique et le pragmatisme. *Recherche En Education*, (5), 9–20.
- Fabre, M. (2009). *Philosophie et pédagogie du problème*. Vrin.
- Falaize, B. (2015). Peut-on parler d'un échec de l'école à transmettre les valeurs de la République ? Retrieved from <http://www.snuipp.fr/Benoit-Falaize-Expérimenter-les>
- Fayol, M. (1985). *Le récit et sa construction : une approche de psychologie cognitive*. Paris: Delachaux et Niestlé.
- Felouzis, G., et Perroton, J. (2007). Repenser les effets d'établissement : marchés scolaires et mobilisation. *Revue française de pédagogie*, 159(2), 103–118.
- Figari, G. (1991). Études sur la démarche de projet : Recherche d'un référentiel pour le projet éducatif d'établissement. *Revue Française de Pédagogie*, (94), 49–62.
- Flanagan, J.-C. (1954). La technique de l'incident critique. *Revue de Psychologie Appliquée*, 4(2), 3.
- Foucault, M. (1975). *Surveiller et punir. Naissance de la prison*. Gallimard.
- Freinet, C., Freinet, M., et Bens, J. (1994). *Œuvres pédagogiques*. Paris: éd. du Seuil.
- Friedberg, E. (1997). *Le pouvoir et la règle : dynamiques de l'action organisée* (2e édition revue et complétée). Paris: Éd. du Seuil.
- Garant, M., Letor, C., et Bonami, M. (2010). Chapitre 4. Leadership et apprentissage organisationnel. In L. Corriveau, C. Letor, D. Périsset Bagnoud, et L. Savoie-Zajc, *Travailler ensemble dans les établissements scolaires et de formation* (p. 63). De Boeck Supérieur.

- Gasparini, R. (2013). *La discipline au collège une analyse sociologique de la note de vie scolaire*. Paris: Presses universitaires de France.
- Gather Thurler. (1994). Relations professionnelles et culture des établissements scolaires : au-delà du culte de l'individualisme ? *Revue Française de Pédagogie*, (109), 19–39.
- Gather Thurler. (2000). *Innover au cœur de l'établissement scolaire*. Paris: ESF.
- Gather Thurler, M. (2001). Le projet d'établissement: quelques éléments pour construire un cadre conceptuel. In *Autonomie et décentralisation en éducation: entre projet et évaluation*. (Editions de l'AFIDES). Montréal.
- Gauthier, C., et Tardif, M. (1996). *La pédagogie théories et pratiques de l'antiquité à nos jours* (Gaëtan Morin). Paris: Monograph Collection (Matt - Pseudo).
- Genette, G. (1972). *Figure III*. Paris : Seuil.
- Giddens, A., Audet, M., et Chazel, F. (2005). *La constitution de la société : éléments de la théorie de la structuration*. Paris: Presses universitaires de France.
- Goffman E. (1992). *La mise en scène de la vie quotidienne*. 1. La présentation de soi. Paris: Minuit.
- Grangeat, M., et Muñoz, G. (2006). Le travail collectif des enseignants de l'éducation prioritaire. *Formation emploi. Revue française de sciences sociales*, (95), 75–88.
- Grangeat, M., Rogalski, J., Lima, L., et Gray, P. (2009). Comprendre le travail collectif enseignant : effets du contexte de l'activité sur les conceptualisations des acteurs. *Revue Suisse Des Sciences de l'Education*, 31(1), 151–168.
- Greimas, A.-J. (1966). *Sémantique structurale*. Paris: Larousse.
- Grimault-Leprince, A. (2012). Quand les enseignants de collèges sanctionnent : entre réglementation, enjeux professionnels et contraintes locales. *Sociologies pratiques*, 25(2), 47–59.
- Grimault-Leprince, A. (2014). Réguler les désordres au collège. Pourquoi la coopération entre enseignants et conseillers principaux d'éducation est-elle problématique ? *Recherches et éducatives*, (11), 51–65.

- Guérin, V. (2007). Pour une autorité éducative. In *Ecole: changer de cap. Contribution à une éducation humanisante* (pp. 99–105). Lyon: Chroniques sociales.
- Guibert, P., Lazuech, G., et Rimbert, F. (2008). *Enseignants débutants. « Faire ses classes »* (Presse Universitaire de Rennes). Rennes.
- Guibert, P., et Lazuech, G. (2010). Parcours professionnels et professionnalisation des enseignants du secondaire : des régularités du social aux trajectoires singulières. *Recherches En Éducation*, (8), 50–62.
- Guibert, P., et Périer, P. (2014). *Formation et Profession*, 1(22), 1–12.
- Hall, G.E. et Hord, S.M. (2001), *Implementing Change : Patterns, Principles, and Potholes*, Boston, Allyn and Bacon.
- Hélou, C., et Lantheaume, F. (2008). Les difficultés au travail des enseignants. *Recherche et formation*, (57), 65–78.
- Henriot-Van Zanten, A. (2012). *L'école de la périphérie: scolarité et ségrégation en banlieue* (1. éd. Quadrige). Paris: Presses Universitaires de France.
- Herreros, G. (2009). *Pour une sociologie d'intervention*. Toulouse: Erès.
- Hess, C., et Schaepelynck, V. (2013). Institution, expérimentation, émancipation : autour de la pédagogie institutionnelle. *Tracés*, (25)
- Hetier, R. (2008). La notion d'expérience chez John Dewey : une perspective éducative. *Recherche En Education*, (5), 21–32.
- Howell, D. C., Rogier, M., et Yzerbyt, V. (1998). *Méthodes statistiques en sciences humaines*. De Boeck.
- Huberman, M. (1989). Les phases de la carrière enseignante : Un essai de description et de prévision. *Revue Française de Pédagogie*, (86), 5–16.
- Husserl, E. (1950). *Idées directrices pour une phénoménologie: Introduction générale à la phénoménologie pure. Tome premier*. Gallimard.
- Illich, I., et Durand, G.-H. (1971). *Une société sans école*. Paris: Éd. du Seuil.

Journal Officiel. Décret n° 2014-29 du 14 janvier 2014 relatif à la suppression de la note de vie scolaire, 2014-29 (2014).

Kherroubi, M., et Van Zanten, A. (2000). La coordination du travail dans les établissements d'enseignement : collégialité, division des rôles et encadrement éducatif. *Education et Sociétés*, (6), 65–91.

Kherroubi, M. (2003). L'autorité pédagogique vue de la salle des professeurs. *Le Télémaque*, n ° 24(2), 51.

Labrégère, R. (2010). *Territoires éducatifs. Quand la vie scolaire prend l'initiative*. Paris: L'Harmattan.

Lacourse, F. (2002). Pertinence des routines d'organisation en gestion de classe et en formation initiale. In *La gestion de classe* (pp. 129–144). Bruxelles: De Boeck Université.

Lahire, B. (1998). Le “faire ” et le “dire sur le faire.” *Recherche et Formation*, (27), 15–28.

Lahire, B. (2005a). Fabriquer un type d'homme “autonome” : analyse des dispositifs scolaires. Dans *L'esprit sociologique*. La Découverte, pp. 322–347. Paris Budapest Torino.

Lahire, B. (2005b). *Portraits sociologiques : dispositions et variations individuelles*. Paris: A. Colin.

Lahire, B. (2006). *L'homme pluriel : les ressorts de l'action*. Paris: Hachette Littératures.

Lanaris, C., et Savoie-Zajc, L. (2010). Chapitre 7. Des équipes scolaires en projet : les nombreux paliers de la collaboration. In L. Corriveau, C. Letor, D. Périsset Bagnoud, et L. Savoie-Zajc, *Travailler ensemble dans les établissements scolaires et de formation* (p. 107). De Boeck Supérieur.

Lantheaume, F. (2008). De la professionnalisation à l'activité. *Recherche et formation*, (57), 9–22.

Lapassade, G. (1993). *Guerre et paix dans la classe. La déviance scolaire*. Paris: Armand Colin.

La revue de l'inspection générale. (2015). Retrieved May 8, 2015, from <http://www.education.gouv.fr/cid4142/la-revue-inspection-generale.html>

Larivaille, P. (1974). L'analyse (morpho)logique du récit. *Poétique*, (19), 368–388.

- Leclerc, M. (2012). *Communauté d'apprentissage professionnelle: guide à l'intention des leaders scolaires*. PUQ.
- Leclerc, M. (2013). La communauté d'apprentissage professionnelle comme dispositif favorisant la réussite scolaire des élèves à la formation générale des adultes. *AQEP VIVRE LE PRIMAIRE*, 24(2).
- Lefevre, G. (2004). Les pratiques enseignantes à l'école primaire et l'exercice de la discipline. Présenté à la 7^{ème} Biennale de l'éducation, Lyon.
- Lefevre, G. (2007). *Travail collectif des enseignants et pratiques d'enseignement. Le cas de la prise en charge des élèves dits en difficulté au sein de l'école primaire*. Université Toulouse le Mirail - Toulouse II.
- Legrand, J.-L., et Pineau, G. (1993). *Les histoires de vie* (Que sais-je). PUF.
- Léontiev, A. (1975). Conscience, Activité, Personnalité. Moscou : Editions du progrès. (trad. 1984)
- Leplat, J. (1955). 1^o Psychologie du travail. *L'année Psychologique*, 55(2), 486–487.
- Leplat, J. (1997). *Regards sur l'activité en situation de travail. Contribution à la psychologie ergonomique*. Paris: P.U.F.
- Leplat, J. (2000). L'environnement de l'action en situation de travail. In *Actes du séminaire du Centre de Recherche sur la Formation du CNA* (pp. 107–132). Paris: PUF.
- Les revues de l'inspection générale. (2015). Retrieved May 8, 2015, from <http://www.education.gouv.fr/cid4258/les-revues-inspection-generale.html>
- Lessard, C., et al. (2009). De quelques facteurs facilitant l'intensification de la collaboration au travail parmi les enseignants: le cas des enseignants canadiens. *Education et Sociétés*, (23), 59–77.
- Lessard, C., Kamanzi, P. C., et Larochelle, M. (2009). De quelques facteurs facilitant l'intensification de la collaboration au travail parmi les enseignants : le cas des enseignants canadiens. *Education et sociétés*, 23(1), 59–77.
- Levasseur, L., et Tardif, M. (2005a). Les rapports professionnels entre les techniciens et les enseignants dans la division du travail au Québec. *Education et sociétés*, 15(1), 169.

- Levasseur, L., et Tardif, M. (2005b). L'essor du travail technique en milieu scolaire et son incidence sur l'organisation du travail. *Recherches sociographiques*, 46(1), 97.
- Lièvre, P., et Rix-Lièvre, G. (2009). Vers une nouvelle classe de méthodologie qualitative centrée sur le "faire". Quelles perspectives pour la GRH ? Présenté à la 20ème congrès de l'Association francophone de Gestion des Ressources Humaines, Toulouse.
- Malet, R., et Brisard, E. (2005). Travailler ensemble dans l'enseignement secondaire en France et en Angleterre. *Recherche et Formation*, (49), 17–33.
- Marcel, J.-F. (1998). Quand une théorie de l'action enseignante interroge la formation des enseignants. *Penser L'éducation*, (5), 85–111.
- Marcel, J.-F. (2002a). Le concept de contextualisation: un instrument pour l'étude des pratiques enseignantes. *Revue Française de Pédagogie*, (138), 103–113.
- Marcel, J.-F. (2002b). Le système des pratiques professionnelles de l'enseignant de maternelle. In *Les pratiques enseignantes hors de la classe* (L'Harmattan, pp. 61–64). Paris.
- Marcel, J.-F. (2005). Equipe pédagogique et pratiques d'enseignement. Le cas d'un projet "Afrique" en cycle 1. In *Dans la classe, hors de la classe. Evolution de l'espace professionnel des enseignants* (pp. 145–157). Paris: INRP Edition.
- Marcel, J.-F. (2006). De la dimension sociale de la gestion de classe. *Formation et Profession*, 13(1), 21–24.
- Marcel, J.-F. (2007). "Nouvelles" pratiques enseignantes et développement professionnel. In *Coordonner, collaborer, coopérer* (pp. 129–142). Bruxelles: De Boeck Université.
- Marcel, J.-F. (2010). Des tensions entre le "sur" et le "pour" dans la recherche en éducation: question(s) de posture(s). *Cahiers Du CERFEE*, (27-28), 41–64.
- Marcel, J.-F. (2012). Contribution à une ingénierie de la commande. *Transformation*, (8), 101–120.
- Marcel, J.-F. (2014a). Une mission éducative distribuée au sein des établissements de l'enseignement agricole. *Administration et Education*. n° 142.
- Marcel, J.-F. (2014b). Les pratiques enseignantes mises en récit. *Recherches En Éducation*, (19), 82–95.

- Marcel, J.-F. (2004). *Les pratiques enseignantes hors de la classe*. Paris: Editions L'Harmattan.
- Marcel, J.-F., et Piot, T. (2005). *Dans la classe, hors de la classe : l'évolution de l'espace professionnel des enseignants*. Lyon: Institut National de Recherche Pédagogique
- Marcel, J.-F., Dupriez, V., Bagnoud, D. P., et Tardif, M. (2007). *Coordonner, collaborer, coopérer : De nouvelles pratiques enseignantes*. Paris: De Boeck.
- Marcel, J.-F., et Mérini, C. (2012). De la dynamique sociale des pratiques enseignantes. In C. B.-L. et M. B. M. Altet (Ed.), *Observer les pratiques enseignantes* (pp. 83–109). L'Harmattan
- Marcel, J.-F., et Péoc'h, N. (2013). Recherche-Intervention et changement en éducation. Question(s) de posture(s). In *Conduite et accompagnement du changement, contribution des sciences de l'éducation* (pp. 107–112). Paris: L'Harmattan..
- Marchive, A. (2003). Ethnographie d'une rentrée en classe de cours préparatoire : comment s'instaurent les règles de la vie scolaire ? *Revue Française de Pédagogie*, (142), 21–32.
- Marchive, A. (2007). Le rituel, la règle et les savoirs. *Ethnologie française*, Vol. 37(4), 597–604.
- Maroy, C. (2005). Les évolutions du travail enseignant en France et en Europe : facteurs de changement, incidences et résistances dans l'enseignement secondaire. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, (155), 111–142.
- Marshall, É. (2006). Les spécificités de l'enseignement technique agricole : comment les définir, comment les maintenir ? Retrieved from : https://www.agropolis.fr/formation/pdf/Marshall_ETAP.pdf
- Marshall, É. (2012). *L'EPL de l'enseignement agricole : diagnostic et projet d'établissement*. Educagri Editions.
- Martineau, S., et Gauthier, C. (1999). La gestion de classe au cœur de l'effet enseignant. *Revue Des Sciences de L'éducation*, 25(3), 467–496.
- Masselot, P., et Robert, A. (2007). Le rôle des organisateurs dans nos analyses didactiques de pratiques de professeurs enseignant les mathématiques. *Recherche et formation*, (56), 15–32.
- Masson, P. (1999). *Les coulisses d'un lycée ordinaire. Enquête sur les établissements secondaires des années 1990* Paris: Presses Universitaires de France - PUF.

- Massot, A. (2006). *Condorcet: le fondateur des systèmes scolaires modernes*. Chicoutimi: J.-M. Tremblay
- Maurice, J.-J. (2006). L'expérience de l'enseignant : une réflexivité limitée. *Formations et Pratiques D'enseignement En Question*, (3), 53–67.
- Mayen, P. (2014). John Dewey et la reconstruction continue de l'expérience. *Education Permanente*, (198), 9–22.
- Mérini, C. (2007). Les dynamiques collectives dans le travail enseignant: du mythe à l'analyse d'une réalité. In *Coordonner, collaborer, coopérer* (pp. 35–47). Bruxelles: De Boeck Université.
- Mérini, C., et Ponté, P. (2008). La recherche-intervention comme mode d'interrogation des pratiques. *Savoirs*, n° 16(1), 77–95.
- Merleau-Ponty, M. (1964). Les sciences de l'homme et la phénoménologie. *Bulletin de psychologie*.
- Mialaret, G. (1979). *Vocabulaire de l'éducation: éducation et sciences de l'éducation* (PUF). Paris.
- Ministère de l'Education Nationale. Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation, MENE1315928A (2013).
- Ministère de l'Education Nationale. Circulaire relative au rôle et condition d'exercice de la fonction des conseillers principaux d'éducation, 82-482 (1982).
- Ministère de l'Education Nationale. Apprendre à vivre ensemble - Apprendre à vivre ensemble - Éducol. (2015, May 8). Retrieved May 8, 2015, from <http://eduscol.education.fr/cid47749/apprendre-vivre-ensemble.html>
- Monod, J. (1970). *Le hasard et la nécessité : essai sur la philosophie naturelle de la biologie moderne*. Paris: Éd. du Seuil.
- Morin, A. (1985). Critères de « scientificité » de la recherche-action. *Revue Des Sciences de L'éducation*, 11(1), 31.
- Morin, E. (1976). Pour une crisologie. *Communication*, (25), 149–163.

- Morin, E. (1988). Le défi de la complexité. *Chimère*, (5/6), 1–18.
- Morin, E. (1990). *Introduction à la pensée complexe*. Paris: ESF.
- Mosconi, N. (2001). Comment les pratiques enseignantes fabriquent-elles de l'inégalité entre les sexes. *Séminaire du Cref, Equipe «Savoirs et rapport au savoir», mars. Paris X-Nanterre*.
- Moscovici, S. (1977). *Essai sur l'histoire humaine de la nature* (Nouvelle édition). Paris: Flammarion.
- Nault, T. (1994). *L'enseignant et la gestion de classe* (Logiques). Montréal.
- Nault, T., et Fijalkow, J. (1999). Introduction. La gestion de la classe : d'hier à demain. *Revue des sciences de l'éducation*, 25(3), 451.
- Neill, A. (1985). *Libres enfants de Summerhill*. Gallimard
- Nizet, J. (2007). *La sociologie de Anthony Giddens*. Paris: La Découverte.
- Nonaka, I. et Takeuchi, H. (1997). *La connaissance créatrice : la dynamique de l'entreprise apprenante*. De Boeck Université, Bruxelles, 1997
- Numa-Bocage, L., Clauzard, P. et Pastré, P. (2012). Activité enseignante et didactique professionnelle : analyse de la co-activité en situation scolaire. Dans M. Altet, M. Bru et C. Blanchard-Laville (Coord.), *Observer les pratiques enseignantes* (pp. 207-221). Paris : L'Harmattan.
- Obin, J-P. (2002). Le projet de vie scolaire. Retrieved from <http://www.jpobin.com/pdf3/2002leprojetdeviescolaire.pdf>
- Obin, J.-P. (2006). La question de l'éducation dans l'école française. *La Revue de L'inspection Générale*, (3), 76–84.
- Obin, J-P. (2007). La vie scolaire, l'éducation et la pédagogie. In *De la vie scolaire à la vie de l'élève*. CRDP Bourgogne.
- Obin, J.-P., Savoie, P., et Verneuil, Y. (2013). Réflexions sur les évolutions de la condition enseignante dans le second degré public. *Carrefours de l'éducation*, 35(1), 133.
- ONEA (2010). Les classes de quatrième et de troisième de l'enseignement agricole. Technical report, ONEA.

- Ortoli, F. et Amram, M. (1990). *L'école avec Françoise Dolto, le rôle du désir dans l'éducation ; 15 ans de travail avec l'école de la Neuville*. Paris : Hatier
- Ottavi, D. (2012). « Discipline ». *Recherche et formation*, (71).
- Oury, F., et Vasquez, A. (1997). *Vers une pédagogie institutionnelle ?* Vigneux: Matrice.
- Passeron, J. C. (1991). *Le raisonnement sociologique: l'espace non-poppérien du raisonnement naturel*. Paris: Nathan.
- Pastré, P. (1999). La conceptualisation dans l'action : bilan et nouvelles perspectives. *Education Permanente*, (139), 17–35.
- Pastré, P. (2011). *La didactique professionnelle : approche anthropologique du développement chez l'adulte*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Pastré, P., Mayen, P., et Vergnaud, G. (2006). La didactique professionnelle. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, (154), 145–198.
- Paturet, J.-B. (2002). Le projet comme « fiction commune ». *Empan*, 45(1), 63.
- Paty, D., et Crozier, M. (1981). *12 collèges en France : enquête sur le fonctionnement des collèges publics aujourd'hui*. Paris: La Documentation française.
- Payet, J.-P. (1997). Le “sale boulot” : division morale du travail dans un collège de banlieue. *Annales de La Recherche Urbaine*, (75), 19–31.
- Peretz, H. (2004). *Les méthodes en sociologie : l'observation* (Nouvelle édition). Paris: la Découverte.
- Périer, P. (2009). De l'effacement institutionnel à l'engagement des acteurs. Les professeurs du secondaire entre autonomie et épreuves subjectives. *Education et sociétés*, 23(1), 27.
- Périer, P. (2012). L'ordre scolaire dans la classe : une négociation continue. *Négociations*, 18(2), 81.
- Perrenoud, P. (1978). Les limites de l'individualisme méthodologique. A propos des Effets pervers et ordre social de R. Boudon. *Revue Française de Sociologie*, 19(3), 442–454.
- Petitjean, J. (2007). Raconte-moi une histoire. Enjeux et perspectives (critiques) du narrativisme. *Tracés. Revue de Sciences humaines*, (13), 185–200.

- Piaget, J. (1987). *Les conduites de l'adulte*: Introduction dans J. Piaget, P. Mounod et J. P. Bronckart, eds., *Psychologie* (Encyclopédie de la Pléiade). Paris: Gallimard.
- Pineau, G. (2013). Les réflexions sur les pratiques au cœur du tournant réflexif. *Education Permanente*, (196), 9–24.
- Piot, T. (2009). Interpréter les prescriptions : une dimension invisible du travail enseignant. *Spirale*, (43), 215–226.
- Poissant, H. (1998). Les Capacités Cognitives Chez Les Adultes. *International Review of Education / Internationale Zeitschrift Für Erziehungswissenschaft / Revue Internationale de l'Education*, 44(4), 393–399.
- Prairat, E. (2005). L'école face à la sanction, *127*(7), 86–96.
- Prairat, E. (2012). L'autorité éducative au risque de la modernité. *Recherche et formation*, (71).
- Prairat, E. (2013). *Questions de discipline à l'école et ailleurs*. Ramonville Saint-Agne, France: Érès.
- Présentation de la grande mobilisation pour l'École pour les valeurs de la République. (2015). Retrieved May 9, 2015, from <http://www.education.gouv.fr/cid85665/presentation-de-la-grande-mobilisation-pour-l-ecole-pour-les-valeurs-de-la-republique.html>
- Progin, L., et De Rham, C. (2009). Coopérer pour rendre possible une autre organisation du travail scolaire. *Université de Genève, Cahier de La Section Des Sciences de L'éducation*.
- Progin, L., et Gather Thurler, M. (2011). Coopération des enseignants et nouvelles approches de l'organisation du travail dans les établissements scolaires. *Recherches En Éducation*, (10), 81–91.
- Propp, V. (1970). *Morphologie du conte*. Paris: Seuil.
- Rabardel, P. (2005). Instruments subjectifs et développement du pouvoir d'agir. In *Modèles du sujet pour la conception. Dialectiques, activités, développement* (pp. 11–29). Toulouse: Octarès.
- Rabardel, P, et Pastré, P. (2005). *Modèles du sujet pour la conception : dialectiques, activités, développement*. Toulouse: Octarès.

- Rancière, J. (2008). Critique de la critique du “spectacle.” *La Revue Internationale Des Livres et Des Idées*, (12).
- Ratinaud, P., et Dejean, S. (2009). Implémentation de la méthode ALCESTE d’analyse de texte dans un logiciel libre. Présenté à la Modélisation Appliquée au Sciences Humaines et Sociales (MASHS2009), Toulouse.
- Rayou, P., et Henriot-van Zanten, A. (2004). *Enquête sur les nouveaux enseignants: changeront ils l’école?* Paris: Bayard.
- Reinert, M. (1990). Alceste une méthodologie d’analyse des données textuelles et une application: Aurelia De Gerard De Nerval. *Bulletin de Méthodologie Sociologique*, 26(1), 24–54.
- Rémy, R. (2007). *Conseiller principal d’éducation: CPE : regards sur le métier*. Paris: ADAPT éd.
- Reuter, Y. (2000). Narratologie, enseignement du récit et didactique du français. *Repères - Institut national de recherche pédagogique*, (21), 7–22.
- Reynaud, J.-D. (1997). *Les règles du jeu : l’action collective et la régulation sociale* (3e édition). Paris: A. Colin.
- Reynaud, J.-D., et Richebé, N. (2011). Valeurs, action collective et projet d’entreprise. *Humanisme et Entreprise*, 304(4), 65.
- Rhéaume, J. (2009). La sociologie clinique comme pratique de recherche en institution. Le cas d’un centre de santé et services sociaux. *Sociologie et sociétés*, 41(1), 195.
- Ria, L. (2009). De l’analyse de l’activité des enseignants débutants en milieu difficile à la conception de dispositifs de formation. In M. Durand et L. Filliettaz, *Travail et formation des adultes* (p. 217). Presses Universitaires de France.
- Ria, L. (2012). Variation des dispositions à agir des enseignants débutants du secondaire : entre croyances et compromis provisoires. In P. G. et P. Périer (Ed.), *La socialisation professionnelle des enseignants du secondaire*. (pp. 107–125). Presses Universitaires de Rennes.

- Ria, L., et Rouve-Llorca, M.-E. (2010). Observatoire du développement professionnel des néo-titulaires en collèges ” Ambition Réussite ” : trajectoires, activités et identités. In L. R. et M. C. T.-C. R. Goigoux (Ed.), *Les parcours de formation des enseignants débutants* (pp. 255–269). Presses Universitaires de Blaise Pascal.
- Ricœur, P. (1977). Expliquer et comprendre. Sur quelques connexions remarquables entre la théorie du texte, la théorie de l'action et la théorie de l'histoire. *Revue Philosophique de Louvain*, 75(25), 126–147.
- Ricœur, P. (1983). *Temps et récit. Tome 1 : L'intrigue et le récit historique*. Paris: Éd. du Seuil.
- Ricœur, P. (1984). *Temps et récit. Tome 2: La configuration dans le récit de fiction*. Paris: Éditions du Seuil.
- Ricœur, P. (1985). *Temps et récit. Tome 3: Le temps raconté*. Paris: Éd. du Seuil.
- Ricœur, P. (1986). *Du texte à l'action. II, II.*. Paris: Éd. du Seuil.
- Ricœur, P. (1990). *Soi-même comme un autre*. Paris: Seuil.
- Ricœur, P. (2007). *La configuration dans le récit de fiction*. Paris: Éd. du Seuil.
- Robbes, B. (2006). Quelques représentations et significations inconscientes de l'autorité chez les enseignants aujourd'hui. Présenté à la 8ème Biennale de l'Education et de la Formation, Lyon.
- Robbes, B. (2014). Fondements, contradictions et limites du rejet de l'autorité dans la relation éducative et pédagogique ? *Recherches et éducations*, (11), 125–139.
- Sahuc, P. (2013). Arrivée à la Recherche-Intervention-changement en provenance de l'intervention sociologique. In *Conduite et accompagnement du changement, contribution des sciences de l'éducation*. pp. 73–85. Paris: L'Harmattan.
- Salmon, C. (2007). *Storytelling: La machine à fabriquer des histoires et à formater les esprits*. La Découverte.
- Samurçay, R., et Rabardel, P. (2004). Modèles pour l'analyse de l'activité et des compétences, propositions. *Recherches en didactique professionnelle*, 163-180.
- Sartre, J.-P. (1970). *L'existentialisme est un humanisme*. Paris: Nagel.

- Saviano, R., et Raynaud, V. (2009). *Gomorra: dans l'empire de la camorra*. Gallimard.
- Savoie Zajc, L., et Karsenti, T. (2004). *La recherche en éducation: étapes et approches*. Saint-Laurent, Québec: ERPI.
- Schaeffer, J.-M. (2012). Fait social, fait de nature ? *Communications*, 91(2), 113–122.
- Schön, D. A., Heynemand, J., et Gagnon, D. (1994). *Le praticien réflexif: à la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Montréal: les Éd. Logiques.
- Serres, M. (1991). *Le tiers-instruit*. Paris, Gallimard, collection Folio.
- Serres, M., Legros, M., et Ortolì, S. (2014). *Pantopie: de Hermès à petite poucette: entretiens avec Martin Legros et Sven Ortolì*. Éd. Le Pommier.
- Simmel, G., Muller, S., et Freund, J. (1995). *Le conflit*. Circé.
- Simmel, G. (1999). *Sociologie: études sur les formes de la socialisation*. Presses universitaires de France.
- Sirota, R., Derouet, J.-L., et Henriot-Van Zanten, A. (1987). Note de synthèse [Approches ethnographiques en sociologie de l'éducation: l'école et la communauté, l'établissement scolaire, la classe]. *Revue Française de Pédagogie*, 80(1), 69–97.
- Stein, N.-L., et Glenn, C. (1979). An analysis of story comprehension in elementary school children. In *New direction in discourse processing* (Vol. R.O Freedler (dir), pp. 53–120). Norwood: Ablex.
- Strauss, A. L. (1992). *La trame de la négociation: sociologie qualitative et interactionnisme*. Paris: L'Harmattan.
- Taché, A. (2005). *Principes d'une sociologie d'intervention complexe, la médiation*. Paris: L'Harmattan.
- Tardif, M, Lessard. C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien* (De Boeck Université). Bruxelles.
- Tardif, M, Levasseur. L. (2004). L'irruption du collectif dans le travail enseignant. In *Les pratiques enseignantes hors de la classe*. L'Harmattan, pp. 251–265. Paris.

- Tardif, M. (2007). Conclusion. Pratiques, collaboration et professionnalisation des enseignants. In *Coordonner, coopérer, collaborer*. (Dir : Marcel, Dupriez, Bagnoud et Tardif). Editions : De Boeck, Bruxelles
- Testanière, J. (1967). Chahut traditionnel et chahut anémique dans l'enseignement du second degré. *Revue Française de Sociologie*, 8, 17–33.
- Theureau, J. (1992). *Le cours d'action, analyse sémiologique : essais d'une anthropologie cognitive située*. Berne : Peter Lang
- Thievenaz, J. (2012). L'activité d'"enquête" du médecin du travail. *Recherche et Formation*, (70), 61–74.
- Thievenaz, J. (2013). La transformation des habitudes d'orientation de l'action. In *Le Travail de l'expérience*. L'Harmattan, pp. 269–290. Paris.
- Todorov, T. (1966). Les catégories du récit littéraire. *Communications*, 8(1), 125–151.
- Tschirhart, A. (2003). *Une histoire des formes disciplinaires dans l'enseignement secondaire, en France : du haut Moyen Age à la fin du Second Empire*. Rouen. Retrieved from <http://www.theses.fr/2003ROUEL445>
- Tupin, F. (2006). *Les pratiques enseignantes et leurs contextes : des curricula aux marges d'action. Approche sociologique, regards pluriels*. (Note de synthèse pour l'habilitation à diriger des recherches). Université de Nantes, Nantes.
- Tupin, F. (2012). De la nécessaire contextualisation des pratiques enseignantes pour simultanément socialiser et instruire : le cas de l'île Maurice. In *Les pratiques enseignantes entre instruire et socialiser. Regards internationaux* (pp. 323–351). Québec: Presses Université Laval.
- Van Zanten, A., Grosperon, M.-F., Kherroubi, M., Robert, A. D., et Peignard, E. (2002). *Quand l'école se mobilise*. La Dispute.
- Vasquez, A. (1992). Études ethnographiques des enfants d'étrangers à l'école française. *Revue Française de Pédagogie*, (101), 45–58.
- Vasquez, A., et Martinez, I. (1990). Interactions élève-élève. Un aspect non perçu de la socialisation. *Enfance*, 43(3), 285-301.

- Verhoeven, M. (2012). Normes scolaires et production de différences. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 45(1), 95.
- Vermersch, P., (1994). *L'entretien d'explicitation*, Paris : ESF
- Vermersch, P. (1999). Pour une psychologie phénoménologique. *Psychologie Française*, 44(1), 7–18.
- Veulle, M. (1986). *La sociobiologie*. Paris: P.U.F.
- Veyne, P. (1996). *Comment on écrit l'histoire*. Paris : Seuil
- Vidal-Naquet, P. (2009). Quels changements dans les politiques sociales aujourd'hui ? Le projet entre injonction et inconditionnalité. *La Nouvelle Revue de L'adaptation et de La Scolarisation*, (47), 61–76.
- Vinatier, I. (2009). *Pour une didactique professionnelle de l'enseignement*. Rennes: Presses universitaires de Rennes.
- Vinatier, I. (2011). La notion d'organiseurs dans une perspective interactionniste. *Recherche et Formation*, (56), 33–46.
- Vinatier, I. (2013). *Le travail de l'enseignant : une approche par la didactique professionnelle*. Bruxelles: De Boeck.
- Vinatier, I., et Pastré, P. (2011). Organiseurs de la pratique et/ou de l'activité enseignante. *Recherche et formation*, (56), 95–108.
- Vinck, D. (1999). Les objets intermédiaires dans les réseaux de coopération scientifique : contribution à la prise en compte des objets dans les dynamiques sociales. *Revue Française de Sociologie*, 40(2), 385–414.
- Vinck, D. (2009). De l'objet intermédiaire à l'objet-frontière: Vers la prise en compte du travail d'équipement. *Revue d'anthropologie des connaissances*, 3, 1(1), 51.
- Vitali, C. (1997). *La vie scolaire*. Paris: Hachette Éducation.
- Vrancken, D., et Kutty, O. (2001). *La sociologie et l'intervention: Enjeux et perspectives*. De Boeck Supérieur.
- Weick, K. E. (1979). *The Social Psychology of Organizing*, Addison-Wesley.

- Weisser, M. (2014). *Le chercheur, sa recherche, ses méthodes De quelques questions épistémologiques aux Sciences de l'Éducation*. Paris: L'Harmattan.
- Wilcox, K. (1982). Ethnography as a methodology and its application to the study of schooling: A review. *Doing the ethnography of schooling*, 456-488.
- Woods, P. (Ed.). (1980). *Teacher strategies: explorations in the sociology of the school*. London: Croom Helm.
- Woods, P., Berthier, P., et Legrand, L. (1990). *L'Ethnographie de l'école*. Paris: Armand Colin.
- Zanten, A. V. (1985). L'école en milieu rural : réalités et représentations. *Revue Française de Pédagogie*, (73), 41–46.
- Zanten, A. V. (2012). *L'école de la périphérie*. Paris : Presse Universitaire de France.
- Zaoui, P. (2013). *La discrétion ou l'art de disparaître*. Paris: Éd. Autrement.
- Zask, J. (2004). L'enquête sociale comme inter-objectivation. *Raisons Pratiques*, (15).

Index des auteurs

A

Aït-Ali:54
Altet:23, 24, 49
Amigues:23
Amram:9
Archambault:60, 64, 141, 267
Ardoino:11, 68, 77, 79, 86, 400
Argyris:37
Aussel:73

B

Bagnoud:24, 31
Bandura:27, 28, 36
Barbier:51, 86, 89, 90, 379
Bardin:262, 263
Barrère:23, 24, 29, 30, 32, 33, 48, 51, 52, 56, 57, 58, 61, 62, 63, 65, 66, 400
Barthélém:55, 90
Barthélémy:55, 90
Barthes:135, 151, 155, 172
Barus-Michel:69
Bationo-Tillon:172
Beaud:139
Beaujouan:155, 172
Bedin: 72, 400
Bernard:i, 5
Bernardeau Moreau:68, 78, 79
Bernoux:40, 111, 112, 114, 143, 144, 147, 148, 227, 400
Berthelot:72
Berthoz:88
Bloch:53
Boltansk i:87, 88
Bonami:38
Boucheton:105
Boulet:188
Bourdieu:136
Bourgeois:117
Boutinet:76, 85, 86, 92, 93, 95
Bouvier:54, 92
Brechet:87
Brémond:155, 156, 157
Bressoux:23, 59
Brisard:38

Broussal:81
Browne:133
Bru:23, 24, 99, 107, 117
Brulois:55
Bruner:151, 152, 154, 172

C

Capeller:118, 122, 124
Caroly:376
Carré:27, 37
Castel:68, 87
Cefai:81
Céfaï:138, 184
Champy-Remoussenard:74
Charmasso:188, 189, 191
Charmasson:188, 189, 191
Chatelin-Ertur:256, 415
Chevallar:23
Chevallard:23
Chiapello:87, 88
Chouinard:60, 64, 141, 267
Clauzard:101
Clot:23, 167, 168, 170, 376
Condette:54
Conein:118
Corcuff:81, 117
Couture:34, 38, 39
Crozier:68, 69, 97, 109, 110, 111, 112, 113, 115, 124, 125, 127, 128, 147, 319

D

Daniellou:155
De la Porte:46
De Rham:32
Dejean:49
Delaire:55, 89, 90
Demailly:23, 79
Denscombe:57
Desgagné:60, 155
Desreumaux:87
Dewey:15, 23, 135, 224, 378, 379, 380, 381, 382, 389, 394, 395, 397, 402, 404
Dionne:34, 38, 39
Donnadieu:45

Doyle:23, 59, 60
 Draetta:74, 81
 Dubet:46, 58
 Dumay:23, 32
 Dupriez:23, 24, 31, 32, 34, 36, 38, 391
 Dupuy:56, 70, 141, 212, 244, 267
 Durand:48, 106, 107, 117, 124
 Duvigneau:188, 189, 191

E

Eco:135, 156, 172, 401
 Ehrenberg:57, 87
 Elias:79, 81
 Estrela:62
 Etienne: 53

F

Fabre:378, 379, 380
 Falaize:46
 Favereau:50
 Fayol:158
 Felouzis:33
 Figari:30
 Fijalkow:64, 267
 Flanagan:63
 Folcher:172
 Foucault:62, 64, 65, 124
 Freinet:64, 106
 Friedberg:68, 97, 109, 110, 111, 112, 113, 115, 124, 125, 127, 128, 147, 319

G

Garant:38
 Gasparini:52
 Gather Thurler:32, 33, 34
 Gather-Thurler:34
 Gauthier:59, 64, 267
 Genette:156, 403
 Germier:56
 Giddens:40, 47, 97, 116, 117, 118, 119, 122, 123, 124, 125, 132, 137, 171, 259, 375, 383, 391, 420
 Glenn:158
 Goffman:40, 160
 Grangeat:30, 31, 393
 Gray:31, 393
 Greimas:155, 156, 157, 265
 Grimault-Leprince:56, 57, 60
 Grospiron:59

Guérin:61
 Guibert:48, 53, 58, 62

H

Hall:34
 Hérou:46
 Herreros:68, 78, 79
 Hess:53
 Hetier:383
 Hord:34
 Howell:323
 Huberman:393
 Husserl:88, 122

I

Illich:124

K

Kamanz:29
 Kamanzi:29
 Karsenti:131
 Kherroubi:46, 49, 51, 52, 53, 54, 58, 59

L

Labarthe:74, 81
 Labrégère:90
 Lacourse:123
 Lahire:57, 136, 143, 144, 145, 146, 168, 173
 Lanaris:34, 37
 Lantheaume:23, 46
 Lapassade:62
 Lardjane:162
 Larivaille:156
 Laroche:29
 Lazuech:48, 53
 Le Lorrain:188, 189
 Leclerc:34, 38
 Lefevre: 31, 37, 54, 244
 Legrand:154
 Lelorrain:191
 Léontiev:99
 Leplat:63, 99, 392
 Lessard:22, 23, 24, 26, 29, 31, 32, 34, 47, 51, 58, 65, 267, 391
 Letor:38
 Levasseur:24, 47
 Lièvre:167, 168, 170, 411

Lima:31, 393

M

Malet:38

Marcel: 12, 24, 25, 26, 28, 31, 33, 36, 51,
53, 67, 72, 73, 74, 79, 117, 132, 137,
170, 212, 267, 395, 415

Marchive:138, 160

Maroy:23, 24, 47, 53

Marshall:92, 189, 190

Martineau:59, 267

Martinez:159

Martuccelli:48

Masselot:99

Masson:46

Massot:43

Maurice:171

Mayen:99, 102, 104, 106, 379, 393

Mérini:36, 72, 78, 267

Merleau-Ponty:88

Mialaret:86

Monod:88

Morin:69, 71, 80, 207, 208, 388

Mosconi:49

Moscovici:117

Munoz:30

N

Naou:188, 189, 191

Nault:64, 267, 268

Nicolas:256, 415

Nizet:118, 119, 120, 415

Nonaka:37, 38

Numa-Bocage:101

O

Obin:43, 44, 45, 90

Ortoli:9

Ottavi:50, 64

Oury:53

P

Paquay:38

Passeron:136

Pastré:97, 99, 100, 101, 102, 103, 104,
105, 106, 134, 135, 143, 153, 161, 266,
384, 393

Paturet:86, 88

Paty:138

Payet:55, 57

Peretz:142

Périer:53, 57, 58, 59, 60, 62

Perrenoud:124

Perroton:33

Petitjean:173

Piaget:380

Pineau:137, 154

Piot:23, 32, 53, 117

Poissant:380

Ponté:72, 78

Prairat:47, 50, 61

Progin:32, 33, 34, 39

Propp:155, 156

R

Rabardel:100, 104, 105, 172

Rancière:81

Ratinaud:289, 323

Rayou:23, 47, 48, 59

Reinert:324

Rémond:188, 189

Rémy:55

Reuter:415

Revaz:155

Reynaud:86, 387

Rhéaume:78

Ria:48, 49, 59, 62

Richebé:86

Ricœur:28, 78, 134, 136, 151, 152, 153,
156, 160, 169, 172, 399, 401, 420, 421

Rimbert:48

Rix:167, 168, 170, 411

Rix-Lièvre:167, 170, 411

Robbes:59, 61

Robert:59, 99

Rogalski:31

Rogier:323

Rouve-Llorca:48, 62

S

Sahuc:68

Salmon:173

Sartre:88

Saviano:136

Savoie-Zajc:34, 37, 38, 39, 131, 161

Schaeffer:117

Schaepelynck:53

Schön:37, 137

Schussler:39
Serres:79, 378
Simmel:39
Sirota:138
Stein:158
Strauss:73, 74, 206, 209, 210

T

Takeuchi:37, 38
Tardif:22, 23, 24, 26, 29, 31, 32, 47, 51,
58, 65, 267, 394
Testanière:47
Theureau:167, 168, 170
Thievenaz:379, 383
Todorov:134, 155, 156, 159
Tschirhart:45
Tupin:117, 120, 121, 415

V

Van Zanten:23, 46, 47, 48, 49, 51, 52, 54,
55, 58, 59, 389
Vasquez:53, 138, 141, 159
Vause:23
Vergnaud:99, 102, 104, 106, 393
Verhoeven:47, 48, 50, 59

Vermersch:137, 167, 168, 170
Veuille:110
Veyne:401
Vidal-Naquet:87
Vinatier:23, 99, 100, 102, 105
Vinck:75, 77
Vitali:89
Vrancken:78, 79, 81

W

Weber:139
Weisser:135, 136, 137, 161, 401
Wilcox:141
Woods:48, 57, 63, 138

Y

Yzerbyt:323

Z

Zanten:138
Zaoui:401
Zask:379, 381, 394

Index des tableaux

Tableau 1 : Grille d'analyse : les enjeux individuels des acteurs	148
Tableau 2 : Eléments de positionnement de verbalisations provoquées dans l'étude de l'activité de l'acteur d'après Lièvre et Rix-Lièvre (2009)	170
Tableau 3 : Références des extraits.....	175
Tableau 4 : Périodes d'observation en fonction des phases du projet	182
Tableau 5 : Périodes d'observation en fonction des phases du projet	182
Tableau 6 : Répartition des enseignants en fonction des classes et disciplines enseignées.....	182
Tableau 7 : Nombre de réunions entre les chercheurs-intervenants et les personnels	185
Tableau 8 : Quelques caractéristiques des enseignants observés.....	197
Tableau 9: Typologies des enseignants.....	202
Tableau 10 : Différents groupes de travail pour l'élaboration du projet « vie scolaire »	212
Tableau 11 : Les dispositifs et leur répartition en fonction des objectifs	218
Tableau 12 : Les SyAC 1 et 2.....	227
Tableau 13 : Participants aux instances de travail au temps 1	228
Tableau 14 : Les enjeux individuels des acteurs au comité de pilotage concernés par l'élaboration du nouveau projet de vie scolaire, leurs atouts, leurs handicaps, leurs relations avec les autres acteurs et les contraintes contextuelles au temps 1.....	229
Tableau 15 : Les enjeux individuels des acteurs au groupe de travail1 concernés par l'élaboration du nouveau projet de vie scolaire, leurs atouts, leurs handicaps, leurs relations avec les autres acteurs et les contraintes contextuelles	235
Tableau 16: Les zones d'incertitude pertinentes pour le fonctionnement du projet	241
Tableau 17 : Participants aux instances de travail au temps 2	246
Tableau 18 : Les enjeux individuels des acteurs au comité de pilotage concernés par l'élaboration du nouveau projet de vie scolaire, leurs atouts, leurs handicaps, leurs relations avec les autres acteurs et les contraintes contextuelles au temps 2.....	247
Tableau 19 : Les enjeux individuels des acteurs dans le groupe de travail 2.....	251
Tableau 20 : les zones d'incertitude pertinentes pour le fonctionnement du projet.....	252
Tableau 21 : Les zones d'incertitude pertinentes pour le fonctionnement du projet durant les deux temps et leur maîtrise par les acteurs	255
Tableau 22 : Les zones d'incertitude pertinentes pour le fonctionnement du projet durant les deux temps et leur maîtrise par les groupes de travail.....	258
Tableau 23 : Récapitulatif de l'ensemble des événements.....	264
Tableau 24 : Correspondances entre les éléments et les étapes du schéma narratif quinaire	265
Tableau 25 : Correspondances entre les éléments et les étapes du schéma narratif actanciel	266

Tableau 26 : Correspondances entre les éléments et les étapes du schéma narratif psychologique	267
Tableau 27 : Tableau des différentes sources des variables	269
Tableau 28 : Exemple de tableau des correspondances entre le schéma narratif quinaire, les variables et les modalités. Enseignante Mado, période 1, événement 1	270
Tableau 29 : Exemple de tableau des correspondances entre le schéma narratif actanciel, les variables et les modalités. Enseignante Mado, période 1, événement 1	271
Tableau 30 : Exemple de tableau des correspondances entre le schéma narratif psychologique, les variables et les modalités. Enseignante Mado, période 1, événement 1.....	273
Tableau 31 : Tableau des groupes de variables correspondant au récit de l'observateur	274
Tableau 32 : Tableau des groupes de variables correspondant au récit de l'enseignant.....	275
Tableau 33 : Tableau des groupes de variables correspondant au récit des pratiques.....	276
Tableau 34 : Architecture de la partie 2.....	279
Tableau 35 : Extraits du tableau des occurrences et pourcentages	279
Tableau 36 : Les étapes du schéma narratif actanciel pour les enseignants du comité de pilotage.....	322
Tableau 37 : Variables et modalités explicatives	323
Tableau 38 : Tableau comparatif des pourcentages d'occurrences pour les différentes phases	325
Tableau 39 : Tableau comparatif des pourcentages d'occurrences pour les différentes phases du schéma narratif actanciel entre les groupes de travail.....	327
Tableau 40 : Tableau comparatif des pourcentages d'occurrences pour les deux phases du schéma narratif psychologique.....	328
Tableau 41 : Tableau comparatif des pourcentages d'occurrences pour les éléments du pouvoir d'agir entre les groupes de travail.....	330
Tableau 42 : Tableau de synthèse des différences entre les enseignants appartenant aux groupes de travail et les autres enseignants sur l'ensemble des schémas narratifs	332
Tableau 43 : Tableau de synthèse des différences entre les enseignants appartenant aux groupes de travail .	334
Tableau 44: tableau récapitulatif des tests du chi2 pour les groupes de travail.....	338
Tableau 45 : Tableau synthétique des résultats des analyses.....	344
Tableau 46 : Tableau comparatif des occurrences des indicateurs du pouvoir d'agir pour les enseignants du comité de pilotage entre les deux temps de l'analyse	347
Tableau 47 : Tableau comparatif des occurrences des indicateurs du pouvoir d'agir pour les enseignants du groupe de travail 1 entre les deux temps de l'analyse	348
Tableau 48 : Tableau comparatif des occurrences des indicateurs du pouvoir d'agir pour les enseignants du groupe de travail 2 entre les deux temps de l'analyse	350
Tableau 49 : Tableau récapitulatif des tests du chi2 pour les différentes phases du projet	352
Tableau 50 : Tableau synthétique des résultats des analyses pour les différences des pratiques DIP entre les deux temps de l'analyse.....	353
Tableau 51 : Classes des événements de Mado en fonction des temps de l'analyse collective	356
Tableau 52 : Tableau des éléments du pouvoir d'agir de Mado au cours des temps t1 et t2.....	357
Tableau 53 : Classes des événements d'Axel en fonction des temps de l'analyse collective	362

Index des tableaux

<i>Tableau 54 : Tableau des éléments du pouvoir d’agir d’Axel au cours des temps t1 et t2</i>	<i>363</i>
<i>Tableau 55 : Classes des événements de Fabienne en fonction des temps de l’analyse collective</i>	<i>368</i>
<i>Tableau 56 : Tableau des éléments du pouvoir d’agir de Fabienne au cours des temps t1 et t2.....</i>	<i>369</i>
<i>Tableau 57: Les phases de l'enquête et le schéma narratif quinaire.....</i>	<i>402</i>

Index des schémas

Schéma 1 : Système de pratiques professionnelles d'après Marcel (2004)	27
Schéma 2 : Modèle quaternaire des pratiques enseignantes	28
Schéma 3 : Focalisation sur les pratiques DIP	65
Schéma 4 : Modèle quaternaire des pratiques DIP.....	66
Schéma 5 : Notre recherche-intervention	83
Schéma 6 : Le projet «vie scolaire» à l'interface de plusieurs projets	96
Schéma 7: Articulation des théories utilisées	97
Schéma 8 : Les indicateurs du pouvoir d'agir	108
Schéma 9 : Système des pratiques DIP incluant le pouvoir d'agir de l'enseignant	109
Schéma 10 : Un système d'action concret autour du projet (d'après Chatelin-Ertur et Nicolas, 2011)	116
Schéma 11 : Le processus de structuration	119
Schéma 12 : Les pratiques enseignantes dans leurs contextes (d'après Tupin, 2006, p.213)	120
Schéma 13 : Le processus de structuration (adapté de Nizet, 2007).....	125
Schéma 14 : Le processus de structuration des pratiques d'enseignement dans le cadre de l'élaboration d'un projet au sein d'un établissement scolaire	126
Schéma 15: Schématisation des différents axes de travail de notre recherche	129
Schéma 16 : Démarche générale du volet recherche	147
Schéma 17 : Schéma narratif quinaire (adapté de Reuter, 2000)	157
Schéma 18 : Schéma narratif actantiel	158
Schéma 19 : Schéma narratif psychologique	159
Schéma 20 : Deux approches complémentaires pour le recueil et l'analyse des éléments empiriques	174
Schéma 21 : Frise chronologique des observations des pratiques individuelles en fonction des phases d'élaboration du projet.....	183
Schéma 22: Frise du projet vie scolaire	186
Schéma 23 : Organigramme de l'établissement	194
Schéma 24: Un système d'action concret autour du projet au temps 2 (d'après Chatelin-Ertur et Nicolas, 2011)	256
Schéma 25 : Un système d'action concret autour du projet au temps 2 (d'après Chatelin-Ertur et Nicolas, 2011)	257
Schéma 26 : Schéma narratif psychologique ou schéma du récit des pratiques.....	278
Schéma 27 : Histogramme des occurrences discriminantes du récit de l'observateur	287
Schéma 28 : Schématisation des pratiques de dénouement d'incident pédagogiques à partir des récits de l'observateur	288
Schéma 29 : Dendrogramme des résultats de la classification des récits de l'observateur	289
Schéma 30 : 4 classes de pratiques de dénouement d'incidents pédagogiques selon les récits de l'observateur	294
Schéma 31: Histogramme des occurrences discriminantes du récit de l'enseignant.....	299
Schéma 32 : Schéma des pratiques de dénouement d'incident pédagogiques à partir des récits de l'enseignant :	300
Schéma 33 : Dendrogramme des résultats de la classification des récits de l'enseignant.....	301
Schéma 34 : 5 classes de pratiques de dénouement d'incidents pédagogiques selon les récits de l'enseignant	304
Schéma 35 : Histogramme des occurrences discriminantes du récit des pratiques	309
Schéma 36 : Schéma des pratiques DIP lors d'un incident à partir des récits des pratiques	310
Schéma 37 : Dendrogramme des résultats de la classification des récits des pratiques.....	311
Schéma 38 : Schématisation des éléments saillants des pratiques DIP issues des récits des pratiques.....	315
Schéma 39 : Description des pratiques DIP	316
Schéma 40 : Caractérisation des pratiques DIP.....	318
Schéma 41: Schéma comparatif entre les pratiques DIP des enseignants appartenant aux groupes de travail	336
Schéma 42: Dendrogramme de l'analyse lexicométrique des récits des pratiques.....	340
Schéma 43: Pratiques DIP de Mado	361
Schéma 44: Pratiques DIP d'Axel.....	366
Schéma 45: Pratiques DIP de Fabienne	372
Schéma 46: Schématisation des relations entre les pratiques collectives et individuelles pour trois enseignants	374

Index des schémas

<i>Schéma 47 : Le double jeu de l'action</i>	<i>384</i>
<i>Schéma 48 : Les enquêtes</i>	<i>396</i>

Table des matières

Remerciements	5
Sommaire.....	7

Introduction générale.....	9
-----------------------------------	----------

1. Le choix d'un sujet et d'une démarche de recherche	9
2. Un enjeu heuristique : une approche globale des pratiques d'enseignement et des pratiques collectives.....	10
3. Un enjeu épistémologique : développer une démarche de recherche-intervention	11
4. Un enjeu méthodologique : expérimenter les pratiques en récits	12
5. L'architecture du document	13
5.1. Première partie : les éléments de problématisation et leur articulation	13
5.1.1. Les éléments de la problématique	13
5.1.2. Les matériaux conceptuels.....	14
5.1.3. Les choix méthodologiques.....	14
5.2. Seconde partie : le volet heuristique et la discussion.....	15
5.2.1. L'analyse des pratiques collectives et individuelles	15
5.2.2. L'articulation entre l'individuel et le collectif et son illustration.....	15
5.2.3. La discussion.....	15

Première partie :Les éléments de problématisation et leur articulation.....	17
--	-----------

Chapitre 1 : Les pratiques d'enseignement et les pratiques enseignantes collectives	21
--	-----------

1. Du travail enseignant aux pratiques d'enseignement	21
1.1. Le travail enseignant.....	21
1.1.1. Un travail complexe	21
1.1.2. Un travail contextualisé.....	22
1.2. L'entrée par les pratiques.....	23
1.2.1. Des pratiques d'enseignement aux pratiques enseignantes	23
1.2.2. Un modèle des pratiques : l'approche systémique.....	24
1.3. L'analyse des pratiques enseignantes	25
1.3.1. Le processus de contextualisation	25
1.3.2. Un système des pratiques professionnelles.....	26
1.3.3. Du modèle triadique au modèle quaternaire des pratiques enseignantes.....	27
1.4. Éléments de synthèse : l'inscription dans l'analyse du travail enseignant	29
2. Les pratiques enseignantes collectives	29
2.1. Les formes et les configurations du travail collectif enseignant.....	29
2.1.1. Les formes prescrites du travail collectif.....	29
2.1.2. Les différentes configurations des pratiques collectives	30
2.2. Les conditions des pratiques collectives.....	32
2.2.1. Un ensemble complexe de facteurs	32
2.2.2. La fragile réalité sociale et contextuelle du travail collectif.....	33
2.2.3. La coopération nécessite un questionnement professionnel	34
2.3. Éléments de synthèse : les enjeux du travail collectif	34

3. L'articulation entre pratiques individuelles et collectives	35
3.1. Des recherches en éducation sur les liens entre les deux types de pratiques	35
3.1.1. Une articulation possible entre formes éducatives et organisationnelles	36
3.1.2. Le travail collectif comme source de développement professionnel.....	36
3.2. De nouvelles formes de travail collectif.....	37
3.2.1. L'organisation apprenante	37
3.2.2. Les communautés professionnelles apprenantes	38
3.3. L'articulation des pratiques individuelles et collectives : éléments de synthèse	39
4. Les pratiques enseignantes : éléments de synthèse.....	41
 Chapitre 2 : La dimension éducative des établissements scolaires : articulation entre les pratiques individuelles et collectives43	
1. La fonction éducative dans le système scolaire.....	43
1.1. La séparation des fonctions éducatives	44
1.1.1. L'éducation disciplinaire citoyenne	44
1.1.2. Des structures différentes au sein du système	44
1.1.3. Les critiques face à une éducation citoyenne désincarnée	45
1.2. Changements contextuels et conséquences pédagogiques	46
1.2.1. L'origine contextuelle des difficultés ordinaires du travail enseignant.....	47
1.2.2. Les conséquences sur le travail enseignant	48
1.2.3. Une préoccupation majeure pour les enseignants	48
2. La dimension collective des pratiques éducatives.....	49
2.1. Les pratiques éducatives nécessitent du « commun »	49
2.1.1. Distinguer les pratiques éducatives	49
2.1.2. Dépasser le clivage « instruction/éducation »	50
2.2. L'ordre scolaire au carrefour du collectif et de l'individuel	51
2.2.1. L'ordre scolaire comme préoccupation commune	51
2.2.2. Des propositions collectives différentes pour gérer l'ordre.....	52
2.2.3. Les ressources du collectif informel	53
2.3. Différents acteurs pour gérer l'ordre scolaire	54
2.3.1. Le Conseiller Principal d'Éducation responsable de la vie scolaire	54
2.3.2. Le chef d'établissement et l'équipe de direction	56
2.4. Une coordination d'acteurs parfois difficile	57
2.4.1. L'ordre scolaire vécu comme une affaire personnelle par les enseignants	57
2.4.2. Des acteurs éducatifs juxtaposés	58
2.5. Un nouvel ordre scolaire.....	58
3. Des pratiques éducatives aux incidents pédagogiques.....	59
3.1. A l'origine, la question de la discipline.....	59
3.1.1. Des recherches visant à trouver des solutions efficaces.....	59
3.1.2. Des recherches visant à comprendre les problèmes de discipline.....	60
3.1.3. Une recherche visant à décrire, comprendre et transformer	61
3.2. Circonscrire notre objet de recherche	62
3.2.1. Les difficultés ordinaires du travail enseignant.....	62
3.2.2. Les incidents pédagogiques.....	63
3.3. Nommer notre objet de recherche.....	64
3.3.1. Dépasser le concept de « gestion de classe »	64
3.3.2. De la discipline aux incidents pédagogiques	65
4. Les pratiques éducatives : éléments de synthèse.....	66
 Chapitre 3 : Recherche-Intervention et problématique.....67	
1. La demande sociale	67
1.1. La demande de changement	67
1.1.1. Répondre avec la recherche-intervention.....	67

1.1.2.	L'origine de la demande	68
1.1.3.	La crise comme vecteur du changement	69
1.2.	Une demande d'intervention pour résoudre une crise dans l'établissement	70
1.2.1.	Quand une commande masque une demande	70
1.2.2.	Une reconstruction de la demande	71
2.	Les modalités de la recherche-intervention	71
2.1.	La recherche-intervention : articulation entre intervention et projet scientifique	72
2.1.1.	Une démarche en lien avec une demande sociale	72
2.1.2.	La méthodologie en illustration du trait d'union	72
2.2.	De la demande à la commande	73
2.2.1.	Reformulation de la demande et négociation	73
2.2.2.	Co-construire la commande	74
2.3.	De la nécessité d'une structuration sociale	75
2.3.1.	Reconstruire la demande de résolution de la crise dans l'établissement	75
2.3.2.	Les facteurs de la structuration sociale	75
2.4.	La réalité de la dimension temporelle	76
2.4.1.	Une synchronisation délicate entre programmation et terrain	76
2.4.2.	Les marqueurs intermédiaires	77
3.	Le chercheur-intervenant au cœur de la recherche-intervention	78
3.1.	Le chercheur à l'interface de différentes logiques	78
3.1.1.	La logique relationnelle	78
3.1.2.	La logique de terrain	79
3.2.	La posture du chercheur-intervenant	79
3.2.1.	Un engagement distancié	79
3.2.2.	Entre réflexivité et empathie	80
3.2.3.	Posture critique	81
3.2.4.	De doctorante à chercheuse-intervenante	82
4.	La recherche-intervention : éléments de synthèse	83
 Chapitre 4 : Comment le projet «vie scolaire » lie les dimensions		
individuelles et collectives au niveau des pratiques éducatives 85		
1.	Le concept de projet	85
1.1.	Du questionnement à l'action collective	85
1.1.1.	Entre démarche et objectif	85
1.1.2.	Le projet et l'action collective	86
1.2.	Deux aspects opposés du projet	87
1.2.1.	La vision aliénante du projet	87
1.2.2.	La vision émancipatrice philosophique	88
1.3.	Le projet : source de changements multiples	89
2.	La dimension éducative du projet « vie scolaire »	89
2.1.	La « vie scolaire » dans les établissements	89
2.1.1.	La vie scolaire et le service « vie scolaire »	89
2.1.2.	Les acteurs de la vie scolaire et leurs missions	90
2.2.	Le projet « vie scolaire » : interface éducatif entre l'individuel et le collectif	91
2.2.1.	Le projet « vie scolaire »	91
2.2.2.	Le projet « vie scolaire » dans l'enseignement agricole	92
3.	L'élaboration d'un projet : des principes à la démarche	92
3.1.	Les étapes du processus	92
3.1.1.	Concilier singularité et complexité	92
3.1.2.	La méthodologie de projet	93
3.2.	Le projet « vie scolaire » comme lieu stratégique pour les acteurs en jeu	94
3.2.1.	La démarche de projet et ses acteurs	94
3.2.2.	Quand différents projets se rencontrent	95

4. Le projet : éléments de synthèse.....	96
Chapitre 5 : Choix théoriques	97
1. Questions de recherche	98
2. L'analyse des pratiques individuelles	98
2.1. L'activité gouvernée par l'agir	98
2.1.1. De l'activité aux pratiques.....	99
2.1.2. Activité et apprentissage	100
2.1.3. Les concepts pragmatiques orientent l'action	101
2.1.4. La structure conceptuelle de la situation	101
2.1.5. Le modèle opératif	102
2.2. Le pouvoir d'agir et les pratiques enseignantes	103
2.2.1. Pouvoir d'agir et capacité d'agir.....	103
2.2.2. La spécificité du travail enseignant	104
2.2.3. Les indicateurs du pouvoir d'agir	105
2.3. Opérationnalisation	106
2.3.1. La hiérarchisation de l'activité enseignante.....	106
2.3.2. La spécificité des pratiques DIP	107
2.3.3. Le pouvoir d'agir de l'enseignant dans ses pratiques DIP	107
3. L'analyse des actions collectives par l'analyse stratégique.....	109
3.1. Trois concepts clés de l'analyse stratégique.....	109
3.1.1. Le système d'action concret.....	110
3.1.2. Les zones d'incertitudes	111
3.1.3. Le pouvoir.....	112
3.2. L'acteur dans l'approche stratégique	113
3.3. Mise en contexte	114
3.3.1. La connaissance du milieu.....	114
3.3.2. Les acteurs.....	115
3.3.3. Le système des acteurs au sein des pratiques collectives.....	115
4. Lien entre l'action individuelle et l'espace environnant par la théorie de la structuration	116
4.1. Au-delà des dualismes sociologiques	116
4.2. La sociologie d'Anthony Giddens	117
4.2.1. L'approche circulaire et récursive du monde social.....	118
4.2.2. Les intérêts de cette théorie pour l'étude des pratiques enseignantes.....	120
4.3. L'acteur dans la théorie de la structuration.....	121
4.3.1. L'acteur compétent	121
4.3.2. Les limites de la réflexivité et le pouvoir	123
4.4. Synthèse concernant le cadre englobant	124
5. Éléments de synthèse	126
6. Problématisation	127
6.1. Contextualisation des questions initiales	127
6.2. Les axes de travail de la recherche	127
Chapitre 6 : Méthodologie.....	131
1. Les principes méthodologiques	131
1.1. La double dimension de la construction sociale des pratiques	132
1.1.1. La double herméneutique du sujet	132
1.1.2. La double herméneutique de l'objet.....	132
1.2. La triple narration des pratiques d'enseignement	133
1.2.1. Pratique à trois voix.....	133
1.2.2. L'intelligibilité de Ricœur.....	134
1.2.3. Texte narratif et écrit scientifique.....	135
1.3. Les postulats de notre recherche	136

2. Les procédures du recueil de données.....	137
2.1. L'enquête ethnographique	138
2.1.1. L'enquête ethnographique : l'analyse d'une situation sociale.....	138
2.1.2. L'enquête ethnographique pour l'étude des pratiques collectives	140
2.1.3. L'enquête ethnographique pour l'étude des pratiques lors d'incidents pédagogiques ...	141
2.2. Le recueil des données	142
2.2.1. Les observations.....	142
2.2.2. Les entretiens.....	142
2.3. La recherche telle un origami	144
2.4. Ethnographie et recherche-intervention	145
2.5. Démarche générale du volet recherche	146
3. Traitement de données pour l'étude des pratiques collectives	147
3.1. La grille d'analyse.....	148
Chapitre 7 : Les récits des pratiques	151
1. Pratiques et récits.....	152
1.1. Du texte à l'action ou du discours au récit	152
1.1.1. L'intrigue : médiateur entre événement et histoire.....	152
1.1.2. L'herméneutique de Ricoeur	152
1.1.3. Le récit à la portée de tous.....	154
1.1.4. Les récits professionnels en sciences de l'éducation	154
1.2. L'analyse du récit et les schémas narratifs	155
1.2.1. Le schéma narratif quinaire	156
1.2.2. Le schéma narratif actanciel	157
1.2.3. Le schéma narratif psychologique.....	158
1.2.4. Les schémas narratifs dans notre recherche.....	159
1.3. L'objet de l'observation et de la narration	159
1.3.1. Des événements aux incidents.....	159
1.3.2. Le choix de l'incident.....	161
2. Méthodologie d'observation des situations pédagogiques	161
2.1. La démarche du récit des pratiques.....	161
2.1.1. L'observation et son relevé	162
2.1.2. Le récit de l'observateur	163
2.1.3. Récit de l'enseignant	164
2.1.4. Récit des pratiques.....	166
2.2. Plus-value de cette méthodologie	167
2.2.1. Les contextes d'élocution.....	167
2.2.2. Le caractère du moment investigué.....	168
2.2.3. Le rapport de l'acteur à son action	168
2.2.4. Matériaux mobilisés pour documenter les pratiques	169
2.3. Les limites	171
2.3.1. Limites liées au narrateur ou à la transmission du récit	171
2.3.2. Limites liées à l'auditeur ou à la réception du récit	172
2.3.3. Limites du récit lui-même.....	173
3. Synthèse des éléments recueillis et leur traitement	174
Chapitre 8 : Les dispositifs de recherche.....	177
1. Dispositifs pour les pratiques individuelles.....	177
1.1. Les conditions d'observation et d'entretien	178
1.1.1. La découverte de l'événement par l'enseignant.....	178
1.1.2. Narration de l'événement	179
1.1.3. Les questions.....	180
1.2. Les enquêtes	180
1.2.1. Le choix des enseignants	180

1.2.2.	La répartition des enseignants en fonction des phases du projet et des classes.....	181
1.3.	Frise des observations des pratiques individuelles.....	183
2.	Dispositifs pour les pratiques collectives	183
2.1.	Les conditions d'observations des pratiques collectives	183
2.1.1.	Les temps informels : une situation de vie quotidienne	184
2.1.2.	Un temps long, rythmé par les réunions relatives à l'élaboration du projet « vie scolaire »	185
2.2.	Les entretiens	185
2.3.	La frise du projet vie scolaire	186
 Chapitre 9 : Une monographie : le cas de l'établissement Gaston Rébuffat187		
1.	Le lycée agricole G. Rébuffat	187
1.1.	L'enseignement agricole	187
1.1.1.	Créer l'enseignement agricole et accueillir les jeunes	188
1.1.2.	Intégrer le monde rural dans l'évolution économique, industrielle, sociale et culturelle	188
1.1.3.	Les spécificités de l'enseignement agricole actuel.....	189
1.1.4.	Son fonctionnement actuel	191
1.2.	L'établissement G. Rébuffat.....	192
1.2.1.	Présentation générale	192
1.2.2.	L'organigramme de G. Rébuffat	193
1.2.3.	Histoire contextualisée de l'établissement	194
2.	Les acteurs de l'établissement	195
2.1.	Les personnels de direction	195
2.2.	Les enseignants.....	196
2.2.1.	Histoire des enseignants en lien avec l'histoire de l'établissement.....	198
2.2.2.	Enseignants en recherche personnelle	198
2.2.3.	Enseignants en quête de leur place dans le milieu professionnel	199
2.2.4.	Enseignants plus orientés vers un certain pragmatisme professionnel	201
2.2.5.	Synthèse de la présentation des enseignants	202
2.3.	Les autres personnels	203
2.3.1.	Le Conseiller Principal d'Education	203
2.3.2.	L'infirmière scolaire	205
2.3.3.	La responsable du Service d'Aide Personnalisé	205
3.	Le contexte de l'élaboration du projet « vie scolaire ».....	206
3.1.	Le contexte structurel ou un contexte de crise	206
3.1.1.	Les critiques envers le service « vie scolaire »	207
3.1.2.	Un nouveau projet pour résoudre la crise	208
3.2.	Le contexte de négociation.....	209
3.3.	Le contexte de la recherche-intervention.....	211
3.3.1.	Les phases de la recherche-intervention et les différents groupes de travail	211
3.3.2.	L'élaboration du diagnostic	213
3.3.3.	Les résultats du diagnostic	216
3.3.4.	Les objectifs du nouveau projet	217
3.3.5.	L'évaluation du projet	220
 Seconde partie : volet heuristique223		
 Chapitre 10 : Les pratiques collectives.....227		
1.	Le système d'action concret du comité de pilotage et du groupe de travail 1	228
1.1.	Le comité de pilotage – temps 1.....	228
1.1.1.	Stratégies de l'équipe de direction	230
1.1.2.	Stratégies des enseignants participant au comité de pilotage	231
1.1.3.	Les stratégies du CPE.....	233
1.1.4.	Stratégies des chercheurs-intervenants.....	234

1.2.	Le groupe de travail 1	235
1.2.1.	Stratégies des enseignants	236
1.2.2.	Stratégies de la technicienne du service vie scolaire	237
1.2.3.	Stratégies de l'infirmière	237
1.2.4.	Stratégie de la personne responsable du Service d'Aide Personnalisée	238
1.2.5.	Stratégies des personnels non enseignant	239
1.2.6.	Stratégies des chercheurs-intervenants	239
1.3.	Les zones d'incertitude	240
1.3.1.	L'utilisation des règles organisationnelles	241
1.3.2.	La maîtrise d'une compétence particulière	242
1.3.3.	La maîtrise de la communication et des flux d'informations entre les membres de l'établissement	243
1.3.4.	La maîtrise des relations entre l'organisation et ses environnements	244
1.4.	Éléments de synthèse du Système d'action concret à t1	244
2.	Le système d'action concret du comité de pilotage et du groupe de travail 2	246
2.1.	Le comité de pilotage	246
2.1.1.	Stratégies de la direction au démarrage du projet	248
2.1.2.	Stratégies de la nouvelle direction à la rentrée 2013/2014	248
2.2.	Le groupe de travail 2	251
2.3.	Les zones d'incertitudes relatives au groupe de travail 2	252
2.3.1.	L'utilisation des règles organisationnelles	252
2.3.2.	La maîtrise d'une compétence particulière	253
2.3.3.	La maîtrise de la communication et des flux d'information entre les membres de l'établissement	253
2.3.4.	La maîtrise des relations entre l'établissement et son environnement	254
2.4.	Éléments de synthèse du système d'action concret à t2	254
3.	Synthèse des deux temps t1 et t2	254
3.1.	Pour les acteurs individuels	254
3.2.	Pour les groupes de travail	257
4.	Synthèse du chapitre 10	259
Chapitre 11 : La description des pratiques individuelles de dénouement des incidents pédagogiques		261
1.	Les démarches mises en œuvre	261
1.1.	La démarche d'analyse thématique des récits	262
1.1.1.	Une réflexion longitudinale	262
1.1.2.	De l'analyse de contenu à l'analyse thématique des récits : deux étapes complémentaires	262
1.1.3.	Le tableau des structures narratives par enseignant	263
1.1.4.	La structuration du schéma narratif quinaire et du récit de l'observateur	264
1.1.5.	La structuration du schéma narratif actanciel et du récit de l'enseignant	265
1.1.6.	La structuration du schéma narratif psychologique et du récit des pratiques	266
1.2.	La démarche d'analyse de contenu à partir de variables organisées en fonction des schémas narratifs	267
1.2.1.	Les origines théoriques des variables	267
1.2.2.	Au sein du corpus, les origines des variables	268
1.2.3.	Exemple du schéma narratif quinaire, des variables et modalités correspondantes	269
1.2.4.	Exemple du schéma narratif actanciel, des variables et modalités correspondantes	271
1.2.5.	Exemple du schéma narratif psychologique, des variables et modalités correspondantes	271
1.2.6.	Variables associées à chacun des trois schémas narratifs	273
1.3.	Schéma synthétique de l'ensemble des schémas narratifs	277
2.	Les pratiques de dénouement d'incidents pédagogiques selon les récits de l'observateur	278

2.1.	La description des pratiques DIP à partir du schéma narratif quinaire	279
2.1.1.	La situation initiale	280
2.1.2.	L'incident pédagogique	281
2.1.3.	L'action de l'enseignant	282
2.1.4.	La résolution	284
2.1.5.	La situation finale	286
2.2.	Les figurations des pratiques DIP selon les récits de l'observateur	287
2.3.	La description des pratiques de DIP à partir d'une CHD des variables issues des récits de l'observateur	288
2.3.1.	Incidents liés à l'arrivée d'élèves en retard au cours	290
2.3.2.	Incidents liés aux comportements des élèves	291
2.3.3.	Incidents liés à des perturbations matérielles	291
2.3.4.	Incidents liés aux bavardages des élèves	292
2.3.5.	Les résultats de la classification des récits de l'observateur	292
2.4.	Résultats concernant les pratiques DIP selon les récits de l'observateur	293
3.	Les pratiques de dénouement d'incident pédagogique selon les récits des enseignants	295
3.1.	La description des pratiques de DIP à partir du schéma narratif actanciel	295
3.1.1.	Le but de l'enseignant	295
3.1.2.	Les échanges lors de l'incident	296
3.1.3.	Lutte de l'enseignant	296
3.1.4.	Indices relevés par l'enseignant	297
3.2.	Les figurations des pratiques DIP selon les récits de l'enseignant	299
3.3.	La description des pratiques de DIP par les classifications des récits de l'enseignant	300
3.3.1.	Un seul indice auditif pour agir en vue de réguler les bavardages et garantir la sécurité	301
3.3.2.	Deux indices pour agir en vue répondre aux questions des élèves	302
3.3.3.	Trois indices pour agir en vue de la continuité de l'activité	302
3.3.4.	Deux indices visuels pour agir en vue de ne pas perdre de temps	302
3.3.5.	Plusieurs indices matériels pour agir en vue de ne pas perdre de temps	303
3.3.6.	Les résultats de la classification des récits de l'enseignant	303
3.4.	Résultats concernant les pratiques DIP selon les récits des enseignants	303
4.	Les pratiques de dénouement d'incident pédagogique selon les récits des pratiques	305
4.1.	La description des pratiques DIP à partir du schéma narratif psychologique	305
4.1.1.	Le cadre de l'événement et les personnages	305
4.1.2.	L'incident et la réponse interne de l'enseignant	306
4.2.	Les figurations des pratiques DIP selon les récits des pratiques	309
4.3.	La description des pratiques DIP par la classification des récits des pratiques	311
4.3.1.	L'action est centrée sur le changement d'activité	311
4.3.2.	L'action est centrée sur l'obtention du calme	312
4.3.3.	L'action est centrée sur la maîtrise des bavardages des élèves	313
4.3.4.	L'action s'appuie sur le respect des élèves	313
4.3.5.	Les résultats des récits des pratiques	314
4.4.	Résultats concernant les pratiques DIP selon les récits des pratiques	314
5.	Synthèse de la description des pratiques DIP	315
Chapitre 12 : L'articulation entre l'individuel et le collectif	319	
1.	Le croisement de plusieurs approches	319
1.1.	L'analyse des pratiques collectives d'élaboration du projet	319
1.2.	L'analyse des pratiques individuelles d'enseignement	320
1.2.1.	Une analyse thématique des récits	320
1.2.2.	Une analyse statistique à partir du test d'indépendance du Chi2	322
1.2.3.	Une analyse multidimensionnelle des récits des pratiques	323
2.	Comparaison des pratiques DIP au regard des groupes de travail	324

2.1.	Résultats des pratiques collectives d'élaboration du projet.....	324
2.2.	L'analyse thématique des récits par schémas narratifs.....	324
2.2.1.	Le récit de l'observateur	324
2.2.2.	Le récit de l'enseignant	326
2.2.3.	Le récit des pratiques	327
2.3.	L'analyse thématique des récits pour la comparaison du pouvoir d'agir des enseignants	329
2.3.1.	Comparaison des indicateurs du pouvoir d'agir.....	329
2.3.2.	Eléments de synthèse entre groupes et non-groupe de travail	331
2.3.3.	Eléments de synthèse au sein des groupes de travail	333
2.3.4.	Apports de l'analyse thématique des récits et schématisation	335
2.4.	Les croisements avec le test d'indépendance du Chi2 pour les groupes de travail.....	337
2.4.1.	Démarche	337
2.4.2.	Tableau récapitulatif	337
2.5.	Analyse lexicométrique des récits des pratiques.....	339
2.5.1.	Discours centré sur la structure temporelle de la séance et du fonctionnement scolaire	340
2.5.2.	Discours centré sur la relation pédagogique avec les élèves	341
2.5.3.	Discours centré sur les interactions relatives aux pratiques DIP	342
2.5.4.	Discours centré sur les dérangements issus du matériel et des élèves	343
2.6.	Tableau comparatif des pratiques DIP des enseignants entre les différents groupes de travail	344
3.	Comparaison des pratiques DIP au regard des périodes d'élaboration du projet « vie scolaire ».....	346
3.1.	Résultats collectifs	346
3.2.	L'analyse thématique des récits pour la comparaison des pouvoirs d'agir des enseignants en fonction des phases d'élaboration du projet.....	346
3.2.1.	Le pouvoir d'agir des enseignants du comité de pilotage	346
3.2.2.	Le pouvoir d'agir des enseignants du groupe de travail 1.....	348
3.2.3.	Le pouvoir d'agir des enseignants du groupe de travail 2.....	349
3.2.4.	Le pouvoir d'agir des enseignants sans groupe de travail.....	351
3.2.5.	Bilan des pouvoirs d'agir des enseignants dans les groupes de travail.....	351
3.3.	Les croisements avec le test d'indépendance du Chi2 pour les phases du projet.....	351
3.3.1.	Tableau récapitulatif	352
3.4.	Tableau comparatif des pratiques DIP des enseignants entre les deux temps de l'analyse	353
4.	Synthèse du chapitre 12.....	354
	Chapitre 13 : Focalisation sur les cas de trois acteurs	355
1.	Cas de Mado.....	355
1.1.	L'analyse des pratiques collectives d'élaboration du projet.....	355
1.2.	L'analyse thématique des pratiques DIP de Mado	356
1.2.1.	L'analyse des pratiques DIP de Mado à partir des classifications des récits	356
1.2.2.	L'analyse du pouvoir d'agir de Mado à partir des récits	357
1.3.	Les apports de l'analyse lexicométrique	358
1.4.	Complément avec des extraits d'entretiens	359
1.5.	Bilan du cas de Mado	360
2.	Le cas d'Axel	361
2.1.	L'analyse des pratiques collectives d'élaboration du projet.....	361
2.2.	L'analyse thématique des pratiques DIP d'Axel.....	362
2.2.1.	L'analyse des pratiques DIP d'Axel à partir des classifications des récits	362
2.2.2.	L'analyse du pouvoir d'agir d'Axel à partir des récits.....	362
2.3.	Les apports de l'analyse lexicométrique	363
2.4.	Complément avec des extraits d'entretien.....	365
2.5.	Bilan du cas d'Axel	366
3.	Le cas de Fabienne.....	367
3.1.	L'analyse des pratiques collectives	367
3.2.	L'analyse thématique des pratiques DIP de Fabienne	367
		449

3.2.1.	L'analyse des pratiques DIP de Fabienne à partir des classifications issues des récits	367
3.2.2.	L'analyse du pouvoir d'agir de Fabienne à partir des récits	369
3.3.	Les apports de l'analyse lexicométrique	370
3.4.	Complément avec des extraits d'entretiens	371
3.5.	Bilan du cas de Fabienne	372
4.	Synthèse des trois cas spécifiques des enseignants	373
Chapitre 14 : Discussion		377
1.	L'enquête comme grille de lecture	378
1.1.	La logique de l'enquête	378
1.1.1.	La reconstruction de l'expérience par l'enquête	378
1.1.2.	Mener l'enquête	379
1.2.	Au-delà du déséquilibre initial	380
1.2.1.	Un déséquilibre à l'origine de l'enquête	380
1.2.2.	La continuité de l'expérience	380
2.	Le déséquilibre individuel porteur de nouvelles expériences	381
2.1.	Déséquilibre issu des pratiques de classe	381
2.1.1.	L'incident source d'une enquête	381
2.1.2.	Illustration par le cas d'Axel	382
2.1.3.	Le double enjeu de l'enquête	383
2.2.	Déséquilibre issu du projet	384
2.2.1.	Quand le projet provoque de l'incertitude	385
2.2.2.	Le projet modifie les habitudes individuelles	385
3.	Le projet comme rupture collective créative	386
3.1.	Le projet engendre des ruptures au niveau du collectif	387
3.1.1.	L'élaboration de nouvelles règles	387
3.1.2.	Le projet crée un déséquilibre collectif	388
3.2.	Du déséquilibre naît l'enquête collective	389
3.2.1.	L'enquête collective accompagnée	389
3.2.2.	L'enquête collective modifie l'environnement de travail	389
3.2.3.	Quand l'apprentissage collectif naît du déséquilibre	390
4.	Le lien entre les pratiques collectives et les pratiques individuelles	391
4.1.	L'absence de couplage des pratiques individuelles et collectives	391
4.1.1.	Les conditions pour le changement parfois limitées	391
4.1.2.	Des facteurs du développement professionnel	392
4.1.3.	Le cas de Mado	393
4.2.	L'enjeu de la recherche-intervention	394
4.2.1.	L'expérience collective de l'élaboration du projet	394
4.2.2.	L'émancipation démocratique	395
4.2.3.	Schématisation des enquêtes	395
5.	Synthèse du chapitre : de l'intérêt d'une approche globale des pratiques individuelles et collectives	396
Conclusion générale		397
1.	Synopsis de notre travail	397
2.	Nommer les pratiques et les caractériser	398
3.	La refiguration des pratiques	399
4.	Les apports de la recherche-intervention	399
5.	Mise en abyme	401
5.1.	Ecrire la thèse ou narrer la recherche	401
5.2.	La refiguration de l'enquête	402
5.3.	La quête de la doctorante	404

<i>Bibliographie.....</i>	<i>405</i>
<i>Index des auteurs</i>	<i>431</i>
<i>Index des tableaux</i>	<i>435</i>
<i>Index des schémas.....</i>	<i>439</i>
<i>Table des matières</i>	<i>441</i>

